

**FUNDAMENTOS DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA LEY GENERAL
DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA**

CAMILO ANDRÉS TOBO GARZÓN

Universidad Santo Tomás

División De Universidad Abierta y a Distancia – DUAD

Facultad De Educación

Maestría En Educación

Bogotá

2026

**FUNDAMENTOS DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA LEY GENERAL
DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA**

CAMILO ANDRÉS TOBO GARZÓN

ASESORES:

SABAS MANUEL BUSTAMANTE FUENTES

Universidad Santo Tomás

División De Universidad Abierta y a Distancia – DUAD

Facultad De Educación

Maestría En Educación

Bogotá

2026

1	Resumen.....	5
2	Abstract.....	6
3	Introducción	7
4	Aproximación al Problema de la Filosofía de la Educación en la Ley General de Educación en Colombia.....	8
	4.1 Contexto y lugar de indagación	8
	<i>4.1.1 Perspectiva histórica</i>	<i>9</i>
	<i>4.1.2 Perspectiva jurídica.....</i>	<i>9</i>
	<i>4.1.3 Perspectiva crítica</i>	<i>10</i>
	<i>4.1.4 Conexión con el problema de investigación.....</i>	<i>10</i>
	4.2 Problema de investigación.....	11
	4.3 Antecedentes	12
	4.4 Justificación	15
	4.5 Pregunta de Investigación	17
	4.6 Objetivo General.....	17
	<i>4.6.1 Objetivos Específicos.....</i>	<i>18</i>
	4.7 Categorías de Análisis.....	18
	4.7.1.1 Presupuestos filosófico-educativos	19
	4.7.1.2 Ideología dominante.....	20
	4.7.1.3 Condicionamiento normativo en el sistema educativo	20
5	Marco Teórico y Conceptual de los Fundamentos de la Filosofía de la Educación en la Ley General de Educación en Colombia.....	21
	5.1 Fundamentación Teórica	21

5.1.1	<i>Presupuestos filosófico-educativos</i>	23
5.1.1.1	Educación.....	27
5.1.1.2	Filosofía de la educación.....	29
5.1.1.3	Fines de la educación como presupuesto filosófico educativo	30
5.1.2	<i>Ideología dominante en la educación</i>	32
5.1.2.1	Concepto de estado	36
5.1.2.2	Educación como aparato ideológico del estado	38
5.1.2.3	Educación como violencia simbólica	39
5.1.3	<i>Condicionamiento normativo en el sistema educativo</i>	42
5.2	Metodología y Ruta Metodológica.....	45
5.2.1	<i>Paradigma, enfoque y diseño</i>	45
5.2.2	<i>Unidad de análisis y procedimiento</i>	46
5.2.3	<i>Instrumentos y Procedimiento de Análisis</i>	46
6	Revisión Documental Crítica de los Fines Educativos en el Artículo 5 de la Ley 115 de 1994.....	49
6.1	Introducción al análisis.....	49
6.2	El Humanismo capturado: Entre el Pleno Desarrollo y la Restricción Normativa	49
6.3	La Ideología del Control Cívico: Autoridad, Cuerpo y Soberanía.....	51
6.4	El Funcionalismo Económico: La Educación como Capital Humano	52
6.5	Síntesis Interpretativa: La Educación como Campo de Tensión.....	53
7	Conclusiones y recomendaciones.....	54
7.1	Conclusiones	54
7.2	Recomendaciones	55

8	Anexos	57
8.1	Anexo 1. Matriz de Análisis Documental (Matriz No. 1).....	57
8.2	Anexo 2. Matriz de Codificación (Matriz No. 2).....	70
9	Bibliografía	76

1 Resumen

Los fines educativos establecidos en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994 constituyen el horizonte teleológico del sistema educativo colombiano. No obstante, diversos autores han señalado su ambigüedad conceptual y la falta de coherencia entre sus propósitos filosóficos y sus funciones normativas. A partir de ello, esta investigación analizó críticamente dichos fines desde la filosofía de la educación, tomando como marcos teóricos los aportes de Althusser (1974) y Bourdieu (1996) sobre la educación como aparato ideológico del Estado y escenario de violencia simbólica.

Metodológicamente mediante una revisión documental crítica y un análisis hermenéutico, se examinaron los trece fines educativos a partir de tres categorías de análisis: presupuestos filosófico-educativos, ideología dominante y condicionamiento normativo.

Los resultados muestran que, aunque los fines se enuncian bajo la apariencia de un discurso humanista y democrático, no tienen un estatuto epistemológico propiamente

educativo, se encuentra que reproducen una ideología que privilegia la adaptación al orden jurídico, la productividad económica y la homogeneización cultural.

Se concluye que la Ley 115 opera como un dispositivo ideológico, normativo y epistemológico que condiciona la formación de sujetos funcionales al sistema político-social vigente, evidenciando tensiones entre la filosofía de la educación, los ideales declarados y su función reproductora del orden establecido.

Palabras clave: Ley 115 de 1994, fines educativos, filosofía de la educación, ideología, Althusser, Bourdieu, sistema educativo colombiano.

2 Abstract

The educational aims established in Article 5 of Law 115 of 1994 represent the teleological framework of the Colombian educational system. However, various authors have pointed out their conceptual ambiguity and lack of systematization. This study critically analyzed these aims from the perspective of the philosophy of education, using as its theoretical framework the contributions of Althusser (1974) and Bourdieu (1996) regarding education as an ideological state apparatus and a site of symbolic violence. Through a critical documentary review and hermeneutic analysis, the thirteen educational aims were examined using three analytical categories: philosophical and educational foundations, dominant ideology, and normative conditioning. The findings reveal that the aims, although formulated under a humanist and democratic discourse, reproduce a dominant ideology that prioritizes adaptation to the legal order, economic productivity, and cultural homogenization. It is concluded that Law 115 operates as an ideological, normative, and epistemological device that conditions the formation of subjects functional to the prevailing social system, demonstrating tensions between declared ideals and its ideological and reproductive function.

Keywords: Law 115 of 1994, educational aims, philosophy of education, ideology, Althusser, Bourdieu, Colombian educational system.

3 Introducción

La educación se configura como un campo de tensiones filosóficas, políticas e ideológicas donde convergen visiones contrapuestas sobre el sujeto, la sociedad y el conocimiento. Concretamente en Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) constituye el marco normativo que define los fines, la estructura y los principios del sistema educativo nacional. Surgida en el contexto de la Constitución Política de 1991, esta ley buscó modernizar la educación y alinearla con los ideales democráticos, participativos y pluralistas consagrados en la entonces nueva Carta Magna.

No obstante, tras tres décadas de vigencia, persisten interrogantes críticos sobre los fundamentos filosóficos que orientan sus postulados, en particular los trece fines educativos establecidos en el artículo 5. Diversos autores (Bonilla, 2014; Morales-Gómez et al., 2019; Pulido Chaves, 2014) han señalado la ambigüedad conceptual y la falta de sistematicidad en su formulación. Esta debilidad dificulta su traducción en prácticas pedagógicas coherentes, con un estatus epistemológico educativo propio, y abre la puerta a su instrumentalización ideológica.

Este estudio se sitúa en el cruce entre la filosofía de la educación y el análisis crítico del discurso normativo. Su propósito es examinar cómo dichos fines no solo expresan presupuestos filosófico-educativos, sino que también reflejan y reproducen una ideología dominante, en el sentido althusseriano y bourdieusiano y que a su vez condiciona normativamente la educación desde la postura de autores como Luigi Ferrajoli. Desde estas perspectivas, la norma educativa no se concibe como un dispositivo neutral, sino como un aparato ideológico del estado que contribuye a la reproducción de violencia simbólica y formación de sujetos funcionales al orden social vigente (Althusser, 1974; Bourdieu, 1996).

La investigación se desarrolla mediante una revisión documental crítica del artículo 5 de la Ley 115 de 1994, aplicando tres categorías analíticas centrales: (a) presupuestos

filosófico-educativos, (b) ideología dominante y (c) condicionamiento normativo. Estas categorías permiten realizar una lectura hermenéutica y crítica del texto legal, orientada a develar las tensiones entre el discurso educativo declarado, las funciones ideológicas y reguladoras que cumple la norma.

El estudio se justifica por la necesidad de problematizar los fundamentos filosóficos que orientan la educación en Colombia y por la relevancia de interrogar críticamente el marco legal que la condiciona. Sus hallazgos buscan aportar a la definición del estatus epistemológico de la educación, al debate público y a la eventual reformulación de políticas educativas más coherentes con los principios de una educación emancipadora, crítica y contextualizada.

El texto se organiza en cuatro ejes: el primero presenta los referentes teóricos y metodológicos; el segundo desarrolla el análisis de los fines educativos según los tres planos estructurales o categoriales identificados; el tercero expone los resultados interpretativos; y el cuarto formula las conclusiones y recomendaciones orientadas a la reconstrucción epistemológica de los fines de la educación en Colombia en tanto su condición de presupuesto filosófico educativo.

4 Aproximación al Problema de la Filosofía de la Educación en la Ley General de Educación en Colombia

4.1 Contexto y lugar de indagación

La presente investigación se enmarca en el campo de la filosofía de la educación y se desarrolla mediante una revisión documental crítica del corpus normativo constituido por la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994). El objeto central de estudio son los fines educativos consignados en su artículo 5, entendidos como presupuestos filosófico-educativos que orientan y condicionan en su función normativa el sistema educativo colombiano, y que, al mismo tiempo, expresan la influencia de una ideología dominante.

4.1.1 Perspectiva histórica

La Ley 115 de 1994 surge tras la promulgación de la Constitución de 1991, la cual consagró la educación como derecho y servicio público con función social. Su formulación respondió a la necesidad de actualizar el marco legal educativo entonces vigente desde 1903, y de esa manera, armonizarlo con los nuevos principios de democracia, participación y derechos humanos derivados de la nueva carta magna.

No obstante, aunque durante su construcción se promovieron foros regionales y consultas, diversos autores (Cajiao, 2004; Lerma, 2007) coinciden en que la participación social fue limitada. La discusión se concentró principalmente entre el Gobierno y el sindicato docente FECODE, reduciendo así la posibilidad de un debate plural sobre los fundamentos filosóficos de la educación y en concreto de sus fines como presupuesto educativo. En consecuencia, la ley se configuró más como un instrumento de ajuste institucional que como el resultado de una reflexión colectiva sobre el sentido o teleología educativa.

4.1.2 Perspectiva jurídica

El artículo 67 de la Constitución establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público regulado por el Estado, cuya finalidad es el acceso al conocimiento, a la ciencia y a los demás bienes de la cultura. La Ley 115, como norma de inferior jerarquía, es decir, como desarrollo de este mandato, define los principios generales del sistema educativo y enuncia trece fines que deben orientar la formación o educación de los ciudadanos.

Estos fines abarcan dimensiones como el desarrollo de la personalidad, la participación democrática, la formación integral, el respeto a la diversidad, la adquisición de conocimientos científicos y técnicos, y la protección del medio ambiente. Sin embargo, distintos estudios (Bonilla, 2014; Pulido, 2014) han señalado la falta de sistematicidad en su formulación, pues los fines mezclan valores, objetivos, medios y metas, lo que dificulta que

se conviertan en una ruta pedagógica coherente. Esta ambigüedad puede abrir la puerta a interpretaciones diversas y a la instrumentalización de la norma según intereses particulares, coyunturas políticas o económicas.

4.1.3 Perspectiva crítica

Desde un enfoque sociocrítico y estructuralista, autores como Althusser (1974) y Bourdieu (1996) permiten problematizar el carácter ideológico de la educación. Althusser plantea que la escuela funciona como un Aparato Ideológico del Estado, reproduciendo las relaciones de producción mediante la inculcación de valores funcionales al sistema. Por otra parte, Bourdieu introduce la noción de violencia simbólica para explicar cómo la educación legitima desigualdades al imponer la cultura de los grupos dominantes como si fuera universal.

Aplicadas al caso colombiano, estas perspectivas pueden sugerir que la Ley 115, más allá de su discurso inclusivo y educativo, podría operar como un dispositivo normativo susceptible de consolidar una visión hegemónica de la educación. Indicio de ello es la coexistencia de finalidades democráticas y de formación integral con políticas de estandarización, evaluación masiva y orientación al mercado laboral, esto evidencia las posibles tensiones entre los fines declarados, la función ideológica de la norma y su consecuencia como condicionante normativo, lo que abre paso al problema de investigación.

4.1.4 Conexión con el problema de investigación

En este marco, la investigación se sitúa en la intersección entre el campo filosófico y el educativo, tomando como objeto de estudio los fines establecidos en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994. Dichos fines se comprenden como expresiones de presupuestos filosófico-educativos que, simultáneamente, incorporan y reproducen una ideología dominante, configurando un escenario de tensión entre los ideales formativos declarados y las funciones ideológicas del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, el interés no se limita a describir los fines, sino a **comprender** críticamente cómo estos operan como presupuestos epistemológicos de la educación y/o como enunciados normativos que orientan, regulan y condicionan el sistema educativo en Colombia. La revisión documental permite analizar la ley como una bifurcación o como un texto político-pedagógico, en el que convergen concepciones del ser humano, de la sociedad y del conocimiento, al tiempo que se evidencian las huellas de los discursos hegemónicos que moldean la política pública educativa contemporánea.

En consecuencia, el lugar de indagación de este estudio se define en la exploración de la tensión entre filosofía educativa e ideología en la Ley General de Educación, entendida como un dispositivo normativo que no solo expresa fines formativos, sino que en función de norma también condiciona normativamente y conduce intereses, valores y visiones de mundo. En ese orden de ideas, este enfoque abre paso al problema de investigación, orientado al objetivo de comprender de qué manera los fines educativos de la Ley 115 de 1994 expresan presupuestos filosófico-educativos que reflejan una ideología dominante y condicionan las orientaciones del sistema escolar colombiano.

4.2 Problema de investigación

La Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994) establece en su artículo 5 trece fines orientados a la formación ciudadana y al sentido del sistema educativo nacional. Sin embargo, estudios previos (Bonilla, 2014; Pulido, 2014; Morales-Gómez et al., 2019) señalan que dichos fines adolecen de falta de sistematicidad, al mezclar valores, objetivos, metas y medios sin una jerarquía clara. Esta ambigüedad epistemológica y conceptual no es un problema meramente técnico, sino que cumple una posible función ideológica: al no delimitar con claridad sus fundamentos filosóficos, el texto legal se vuelve susceptible de ser reinterpretado según racionalidades dominantes, permitiendo que categorías como eficiencia y competitividad se encuentren por encima del discurso o finalidades educativas.

Desde un enfoque crítico, sustentado en Althusser (1974) y Bourdieu (1996), esta falta de definición convierte a la Ley 115 en un instrumento que, bajo una apariencia neutral, condiciona las orientaciones del sistema escolar, reproduce ideologías y legitima relaciones de poder injustificadamente desiguales. En lugar de orientar coherentemente la práctica pedagógica hacia la emancipación, la indeterminación de los fines facilita la reproducción de estas desigualdades y la imposición de una violencia simbólica que naturaliza el orden social vigente.

En síntesis, el problema de investigación radica en que los fines educativos del Artículo 5 de la Ley 115 de 1994 presentan una ambigüedad conceptual y una falta de sistematicidad y concreción filosófica. Esta indeterminación no es un vacío neutro, sino una condición que permite la captura del discurso educativo por racionalidades instrumentales y de control. Por lo tanto, existe una contingente tensión no resuelta entre el ideal humanista declarado (formación integral, personalidad) y la práctica normativa restrictiva (orden jurídico, productividad, formación para el trabajo), lo cual genera un vacío y conflicto epistemológico sobre el tipo de sujeto que realmente busca formar el Estado colombiano.

4.3 Antecedentes

Diversos estudios han abordado los fines educativos de la Ley 115 de 1994 en Colombia, aunque persisten vacíos significativos en la comprensión de su alcance epistemológico y a su vez cómo estos fines condicionan normativamente el sistema educativo. Bonilla (2014) señala que los fines educativos de la ley carecen de sistematicidad, pues mezclan valores, objetivos, medios y metas, lo que dificulta la construcción de una ruta pedagógica coherente. Esta falta de articulación conceptual se traduce en la imposibilidad de establecer directrices pedagógicas claras y orientadas hacia un propósito común, cuestión que constituye uno de los ejes centrales de la presente investigación.

Morales-Gómez et al. (2019) sostienen que un sistema educativo de calidad debe sustentarse en principios, fines, valores, conceptos, criterios, premisas y contextos. Sin embargo, no se realiza un análisis concreto de los fines educativos en Colombia sobre su rigor conceptual y filosófico. Este análisis refuerza la idea de una debilidad filosófica en la Ley 115, puede concretarse en en fines ambiguos dificultando la consolidación de un sistema educativo orientado a la consecución de valores propiamente educativos.

De manera concordante, Pulido (2014) resalta la falta de precisión en la formulación de los fines de la Ley 115, señalando que estos se superponen y mezclan intenciones, objetivos, metas, propósitos, resultados y medios. Este diagnóstico pone en evidencia la necesidad de una revisión más profunda de los fines legales, para garantizar que sean coherentes con las realidades sociales y culturales del país. En este sentido, las críticas convergen en que la falta de sistematicidad y clarificación teórica y epistemológica de la ley impide que sus fines orienten efectivamente la acción pedagógica.

A pesar de los avances en la investigación sobre la legislación educativa, se observa una discontinuidad en el análisis de la relación entre los fines declarados, su función ideológica y su función normativa. La ambigüedad conceptual, junto con la instrumentalización de la norma bajo influencias económicas externas, sigue siendo un aspecto insuficientemente discutido. En consecuencia, esta brecha en la literatura justifica la necesidad de profundizar en la dimensión filosófico-educativa de la Ley 115, explorando no solo rigor conceptual de los fines, sino de que manera también responden a intereses que restringen su potencial emancipador.

Si bien existen aproximaciones a la legislación desde contextos específicos —como las zonas rurales o étnicas—, la comprensión de dichas realidades requiere un análisis previo de la estructura matriz del discurso de la norma. En la línea de estas investigaciones, Aguilar (2018) revisa la legislación educativa colombiana y destaca los principios introducidos por

las leyes 115 de 1994 y 30 de 1992. Aunque identifica una tendencia hacia la adopción de modelos neoliberales, su análisis resulta relevante para comprender cómo los fines de la Ley 115, pese a su formulación inclusiva, se ven influenciados por intereses económicos que reducen el potencial transformador de la educación.

Por su parte, Cevallos (2020) analiza la influencia de la filosofía de la educación en la construcción del sistema educativo ecuatoriano, resaltando la presencia de fundamentos filosóficos derivados de pensadores como Marx, Durkheim y la Escuela Nueva. Su estudio sugiere que las ideologías educativas globales impactan las reformas nacionales.

Vélez y Peña (2023) reflexionan sobre el proyecto de reforma educativa en Colombia que pretendía establecer una educación inclusiva y equitativa, aunque advierten que la propuesta no prosperó debido a su insuficiencia frente a los desafíos globales actuales. Su crítica subraya la necesidad de una educación más adaptada a los contextos sociales contemporáneos, lo cual se relaciona directamente con los vacíos que deja la Ley 115 en términos de pertinencia y adaptabilidad de sus fines.

Delgado (2017), desde el constructivismo estructuralista de Bourdieu (1996), examina cómo las políticas educativas colombianas han sido influenciadas por organismos multilaterales, priorizando la eficiencia y la formación de recursos humanos para el mercado. Este enfoque constituye un antecedente teórico directo para la presente investigación, al coincidir en que la Ley 115 no logra estructurar sus fines en coherencia con principios filosófico-educativos, permitiendo la instrumentalización de la educación con fines económicos.

En un análisis comparativo, Mayordomo (2021) estudia la ley educativa española de 1970 y su posterior reforma, mostrando cómo las transformaciones legales, incluso las consideradas progresivas, tienen profundas implicaciones filosóficas y pedagógicas. Esta

reflexión resulta pertinente para interrogar el sentido formativo e ideológico de la Ley 115 de 1994 en el contexto colombiano.

Finalmente, Delgado (2023) examina la influencia del enfoque pedagógico EMR en la legislación educativa colombiana, destacando la relevancia de la calidad educativa y la formación integral como principios orientadores. Del mismo modo, Calics (2023) analiza las políticas públicas educativas en Colombia, centrando su crítica en la relación entre educación y política, y señalando la insuficiencia del sistema educativo frente a los retos globales contemporáneos. Ambas perspectivas resaltan la necesidad de una concepción educativa más integral, y coinciden en que la Ley 115 no responde adecuadamente a las demandas filosóficas y sociales de la actualidad.

En conjunto, estos antecedentes evidencian que, aunque la Ley 115 de 1994 ha sido ampliamente estudiada desde perspectivas pedagógicas, jurídicas y de política pública, aún existe un vacío analítico —de naturaleza filosófica y epistemológica— en torno a sus fundamentos. Esta investigación busca contribuir a llenar ese vacío mediante una revisión documental crítica de los fines educativos, entendidos como enunciados que expresan, reproducen y condicionan las concepciones de educación, sujeto y sociedad en el marco del sistema escolar colombiano.

4.4 Justificación

La educación, cuando carece de una filosofía sólida que oriente sus fundamentos, corre el riesgo de reducirse a la mera transmisión de saberes o a la reproducción irreflexiva del orden social. Como advierte Bourdieu (1996), sin una vigilancia epistemológica, el sistema escolar puede operar como un mecanismo de violencia simbólica, imponiendo una cultura arbitraria y legitimando desigualdades. En este sentido, la Filosofía de la Educación no es un lujo teórico, sino una necesidad práctica: dota a la labor educativa de una “espiritualidad pedagógica” (Villalobos, 2014), entendida como la capacidad reflexiva que

permite cuestionar no solo el *cómo* enseñar, sino el *para qué* se forma al ser humano. Esta investigación parte de la premisa de que descuidar la reflexión sobre los fines educativos genera vacíos de sentido que son llenados por prácticas dogmáticas, instrumentales o acríticas.

En el contexto colombiano, la relevancia normativa de este estudio reside en el análisis crítico de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), específicamente de su artículo 5, que constituye la brújula teleológica del sistema. Si bien el artículo 67 de la Constitución define la educación como un derecho y servicio público, es la Ley 115 la que traduce ese mandato en fines concretos. Analizar estos fines es urgente porque la norma no es neutra: al establecer qué tipo de personalidad, de valores y de conocimientos se deben promover, la ley fija los límites de lo posible en la escuela. Comprender cómo estos fines condicionan normativamente el sistema permite evidenciar si el marco legal promueve la emancipación o si, por el contrario, restringe la autonomía pedagógica al imponer mandatos de optimización funcional.

Desde una perspectiva académica, esta investigación se justifica al abordar un vacío detectado en los antecedentes: la necesidad de examinar la Ley 115 no solo desde la política pública o la pedagogía, sino desde su estatus epistemológico. Si bien existen críticas generales al modelo educativo, pocos estudios realizan una lectura hermenéutica-crítica centrada exclusivamente en la estructura discursiva de los trece fines educativos. Este trabajo aporta una metodología de análisis documental que articula las categorías de ideología y violencia simbólica con la literalidad de la ley, contribuyendo a definir el estatus epistemológico de la educación en Colombia más allá de la retórica oficial.

Socialmente, la justificación de este estudio radica en las consecuencias prácticas de tener fines educativos ambiguos o capturados ideológicamente. Si los fines de la educación priorizan sutilmente la adaptación al mercado laboral o la obediencia acrítica sobre la

formación integral, el sistema educativo podría estar formando sujetos funcionales a la desigualdad y no ciudadanos plenos. Develar estas tensiones es un aporte a la sociedad, pues ofrece herramientas conceptuales para que docentes, directivos y hacedores de política comprendan que la disputa por el sentido de la educación no es técnica, sino profundamente ética y política.

Finalmente, cabe precisar el alcance de esta indagación. No se pretende evaluar la implementación de la ley en las aulas, ni medir el desempeño docente, ni abarcar la totalidad del sistema jurídico educativo. El estudio se delimita estrictamente al análisis documental del artículo 5 de la Ley 115 de 1994, entendiéndolo como el núcleo donde se cristalizan las tensiones entre los ideales filosófico-educativos y los condicionamientos normativos. Sus hallazgos buscan servir de insumo teórico para futuras discusiones sobre reformas educativas y para la cualificación del debate público sobre el horizonte de la formación en Colombia.

4.5 Pregunta de Investigación

La pregunta de investigación que da orientación al presente proyecto de investigación se plantea en los siguientes términos: ¿De qué manera los fines educativos establecidos en el artículo 5 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) reflejan presupuestos filosófico-educativos e ideológicos que, desde la perspectiva crítica de Althusser y Bourdieu, condicionan el marco normativo de la educación en Colombia?

4.6 Objetivo General

Comprender de qué manera los fines educativos establecidos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) expresan presupuestos filosófico-educativos e ideológicos que condicionan el sistema educativo colombiano, a partir de una revisión documental crítica sustentada en los aportes teóricos de Althusser y Bourdieu.

4.6.1 *Objetivos Específicos*

Identificar los presupuestos filosófico-educativos presentes en los fines educativos de la Ley 115 de 1994.

Analizar, desde los aportes teóricos de Althusser y Bourdieu, cómo dichos fines expresan una ideología dominante en el marco normativo de la educación en Colombia.

Explicar cómo la formulación de los fines en la Ley 115 de 1994 opera, en su dimensión normativa, como un mecanismo de regulación y legitimación del sistema educativo colombiano en coherencia con esa ideología.

4.7 *Categorías de Análisis*

Para la investigación que se desarrolla se han definido tres categorías principales de análisis, construidas con base en el problema y los objetivos formulados. Estas categorías se relacionan de manera directa con los objetivos específicos, orientando el proceso de interpretación y evaluación crítica de la Ley 115.

La selección de las categorías responde a una fundamentación epistemológica de carácter sociocrítico, en tanto permiten develar el trasfondo filosófico, ideológico y normativo de los fines educativos en la Ley 115 de 1994. Su pertinencia radica en que articulan tres planos complementarios de análisis: el nivel filosófico-axiológico, que revela los supuestos sobre educación, sociedad y sujeto; el nivel ideológico-crítico, que problematiza las formas de reproducción de poder y dominación; y el nivel normativo-institucional, que muestra cómo la ley opera como dispositivo de regulación y legitimación. Así, estas categorías constituyen un andamiaje coherente con el enfoque sociocrítico de la investigación, pues permiten comprender la Ley 115 como texto jurídico, discurso ideológico y expresión filosófica de la educación, garantizando un análisis integral y riguroso.

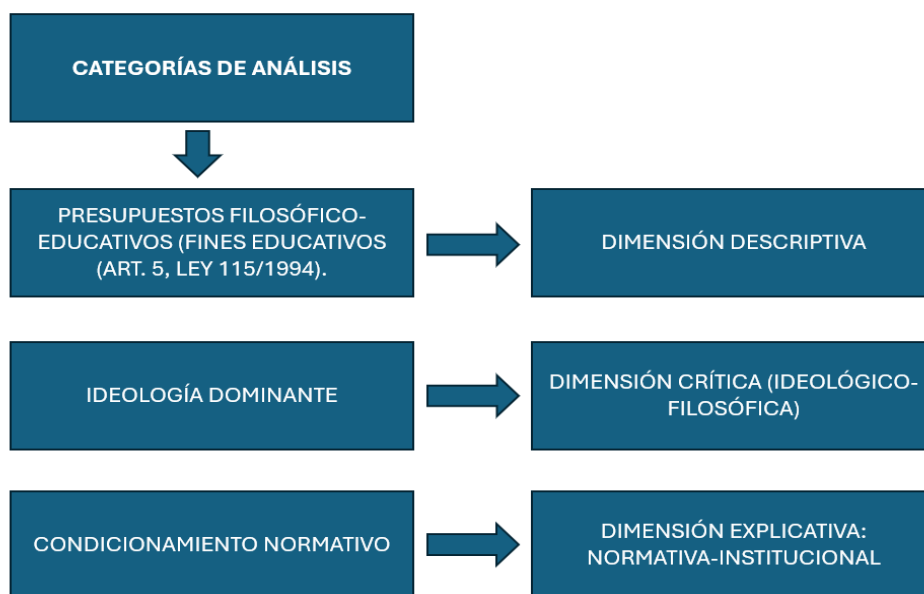
En primer lugar, la categoría de **presupuestos filosófico-educativos** permite identificar los fundamentos teóricos y axiológicos que subyacen en los fines de la ley,

respondiendo al primer objetivo específico. La segunda categoría, **ideología dominante**, posibilita la interpretación crítica de cómo esos presupuestos identificados expresan una ideología dominante, apoyándose en las teorías de Althusser y Bourdieu, lo que cumple con el segundo objetivo. Finalmente, la categoría de **condicionamiento normativo en el sistema educativo** contribuye a describir de qué manera los fines educativos, en su fuerza normativa, pueden reforzar la ideología dominante y condicionar, con mandato de optimización, las orientaciones educativas generales del sistema, en relación con el tercer objetivo específico.

Estas tres categorías se interrelacionan y proporcionan un marco estructural para abordar y dar respuesta satisfactoria a la pregunta problema, así como para desarrollar los objetivos establecidos.

Figura 1

Relación entre categorías de análisis y los fines educativos de la Ley 115 de 1994



Nota. Elaboración propia (2025).

4.7.1.1 Presupuestos filosófico-educativos

Esta categoría remite a los fundamentos teóricos, axiológicos y epistemológicos que orientan una determinada visión de la educación. Permite indagar qué concepciones de ser

humano, sociedad, conocimiento y formación están implícitas en los fines educativos formulados en la Ley 115. Resulta clave para establecer el marco filosófico que subyace a las políticas educativas e identificar posibles tensiones entre los discursos normativos y las prácticas reales.

4.7.1.2 Ideología dominante

En esta categoría se analiza cómo los fines educativos pueden expresar una ideología específica que favorece ciertos intereses y reproduce estructuras de poder. Desde las perspectivas de Althusser (1974) y Bourdieu (1996), la educación puede actuar como un aparato ideológico del Estado o como un mecanismo de violencia simbólica que perpetúa desigualdades sociales. Esta categoría permite identificar si los fines responden a una visión plural y democrática de la educación o si, por el contrario, legitiman una ideología dominante, como el neoliberalismo. Concretamente, permite develar cómo estas dinámicas entran en tensión con los presupuestos filosófico-educativos identificados en la primera categoría.

4.7.1.3 Condicionamiento normativo en el sistema educativo

Esta categoría se centra en la hermenéutica del marco normativo que estructura los fines educativos de la Ley 115 de 1994, entendidos no como formulaciones neutras, sino como enunciados que configuran y condicionan un discurso oficial sobre lo educativo. Se explora cómo dichos fines orientan las representaciones institucionales sobre la educación, el currículo y la formación ciudadana, condicionando simbólicamente las políticas públicas y los sentidos posibles del quehacer educativo.

Desde esta perspectiva, se examina el papel de la ley en la consolidación de un orden discursivo normativo que legitima ciertos valores, formas de saber y prioridades educativas, alineados con una ideología dominante. En suma, esta categoría permite analizar cómo los fines educativos funcionan como norma orientadora que moldea y condiciona el sistema

educativo en su conjunto, estructurando las orientaciones generales del sistema en su escala macro.

5 Marco Teórico y Conceptual de los Fundamentos de la Filosofía de la Educación en la Ley General de Educación en Colombia

5.1 Fundamentación Teórica

El presente capítulo tiene como propósito desarrollar las categorías centrales que orientan la investigación: (1) presupuestos filosófico-educativos, (2) ideología dominante y (3) condicionamiento normativo. A partir de estas categorías se configura el enfoque teórico que permitirá analizar los fines educativos establecidos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), conforme al objetivo general del estudio.

Estas tres categorías se encuentran articuladas de manera transversal. Los fines educativos, en tanto enunciados normativos, expresan presupuestos filosóficos que, a su vez, pueden encarnar ideologías dominantes cuya influencia se traduce en prácticas concretas dentro del sistema escolar colombiano.

Tabla 1

Matriz de relaciones entre los objetivos de la investigación y las categorías de análisis

Objetivos de la investigación	Categorías de análisis	Relación / Aporte
<p>Objetivo específico</p> <p>1: Identificar los presupuestos filosófico-educativos presentes en los fines educativos de la Ley 115 de 1994.</p>	<p>Presupuestos filosófico-educativos</p>	<p>Se relaciona directamente con la identificación de cómo los fines de la Ley se sustentan en concepciones filosóficas que definen la educación como formación integral, representando</p>

Objetivos de la investigación	Categorías de análisis	Relación / Aporte
		visiones concretas del conocimiento y del sujeto, con base en autores como Dussel, Dewey y Freire.
<p>Objetivo específico</p> <p>2: Analizar, desde los aportes de Althusser y Bourdieu, cómo dichos fines expresan una ideología dominante en el marco normativo de la educación en Colombia.</p>	<p>Ideología dominante</p>	<p>Permite develar cómo los fines no solo declaran propósitos educativos, sino también reflejan valores dominantes que rebasan el estatus epistemológico de la educación (trabajo, disciplina, respeto a la autoridad), evidenciando la función de la educación en la reproducción ideológica y en la legitimación del orden social.</p>
<p>Objetivo específico</p> <p>3:</p> <p>Explicar cómo la formulación de los fines en la Ley 115 de 1994 opera, en su dimensión normativa, como un mecanismo de regulación</p>	<p>Condicionamiento normativo</p>	<p>Analiza la fuerza vinculante de los fines en tanto norma, entendidos como mandatos de optimización siguiendo la línea teórica de autores como Alexy, Hart y Dworkin, mostrando cómo operan</p>

Objetivos de la investigación	Categorías de análisis	Relación / Aporte
y legitimación del sistema educativo colombiano en coherencia con esa ideología.		como principios y reglas que condicionan el sistema educativo.

Nota. Elaboración propia (2025).

Como se aprecia en la matriz, las categorías de análisis se articulan directamente con los objetivos de la investigación y responden al problema identificado: la ambigüedad conceptual de los fines educativos que posibilita su instrumentalización ideológica.

En conjunto, este marco teórico proporciona el soporte conceptual necesario para abordar la pregunta central de la investigación:

¿De qué manera los fines educativos establecidos en el artículo 5 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) expresan presupuestos filosófico-educativos que reflejan una ideología dominante y condicionan el marco normativo de la educación en Colombia, desde la perspectiva crítica de Althusser y Bourdieu?

5.1.1 Presupuestos filosófico-educativos

Los **presupuestos filosófico-educativos** remiten a los fundamentos teóricos, axiológicos y epistemológicos que orientan una determinada visión de la educación. Morales-Gómez et al. (2019) sostienen que un modelo educativo de calidad debe apoyarse en elementos como *principios, fines, valores, contextos, criterios, premisas y conceptos*, los cuales conforman su base filosófica.

Estos elementos no son meramente teóricos: al incorporarse en la ley, adquieren una **fuerza normativa** que actúa como mandato de optimización, incidiendo directamente en la configuración del currículo, los métodos pedagógicos y las formas de evaluación. No obstante, bajo el lente de esta investigación, **la práctica comienza en la teoría**. En este

sentido, la filosofía de la educación cumple una doble función: por un lado, ofrece una visión crítica y totalizadora del fenómeno educativo, y por otro, permite develar sus bases conceptuales para orientar las acciones pedagógicas concretas.

Los **finés educativos**, en particular, representan el *telos* del sistema educativo, es decir, la dirección, el sentido y los propósitos que se desean alcanzar. La **Ley 115 de 1994** define trece fines para la educación colombiana; sin embargo, diversos autores han señalado que estos presentan ambigüedades y una falta de sistematicidad, al mezclar objetivos, medios, valores y resultados sin una jerarquización clara (Bonilla, 2014).

Desde esta perspectiva, el análisis de los fines permite revelar el tipo de ser humano, de sociedad y de conocimiento que se busca formar desde el Estado, así como los valores que se priorizan en las políticas públicas.

En el marco de esta investigación, se entenderá por **presupuesto filosófico-educativo** toda premisa —implícita o explícita— contenida en el texto normativo que oriente una concepción de la persona, la sociedad, el conocimiento o la educación, y que al mismo tiempo sirva como fundamento para legitimar los fines educativos. Dichos presupuestos se expresan en distintos niveles: **axiológico** (valores y principios declarados), **teleológico** (fines generales y universales), **epistemológico** (noción de conocimiento válido), **antropológico** (imagen del sujeto a formar) y **contextual** (relación con el entorno social y cultural).

En consecuencia, los presupuestos filosófico-educativos constituyen la categoría analítica que vincula la **reflexión filosófica** con la **interpretación crítica del texto legal**, en coherencia con el **paradigma sociocrítico** de la investigación.

Con el fin de **operacionalizar** este concepto, se tendrá como criterio auxiliar para apoyar la anterior definición, los siete elementos propuestos por Morales-Gómez et al. (2019) —principios, fines, valores, contextos, criterios, premisas y conceptos— como **indicadores de lectura del texto legal**. Por ejemplo:

- **Principios:** cuando la Ley alude a nociones como democracia, equidad o justicia.
- **Fines:** cuando explicita metas amplias como el desarrollo integral o la identidad cultural.
- **Valores:** cuando resalta virtudes como libertad, tolerancia o respeto.
- **Contextos:** cuando remite a marcos de acción como la nación, la comunidad o el mundo del trabajo.
- **Criterios:** cuando establece orientaciones normativas tales como calidad, obligatoriedad o continuidad.
- **Premisas:** cuando se infieren supuestos no declarados directamente (por ejemplo, una visión homogénea de ciudadanía).
- **Conceptos:** cuando se emplean categorías rectoras como educación, cultura, ciencia o sociedad.

A partir de esta operacionalización, los presupuestos filosófico-educativos serán identificados en los **trece fines educativos del artículo 5 de la Ley 115 de 1994** y clasificados según los indicadores mencionados. Esto permitirá vincular la reflexión filosófica con el análisis documental, garantizando que las categorías teóricas tengan un correlato explícito en el examen del corpus legal.

En consecuencia, estos siete elementos se convierten en **criterios operativos** que nutren la **matriz de análisis documental** presentada en el apartado metodológico, asegurando coherencia entre el marco conceptual y el procedimiento de interpretación.

Tabla 2. Esquema de lectura de los presupuestos filosófico-educativos en los fines de la Ley 115 de 1994

Elemento	Forma de lectura en el texto legal	Ejemplo en los fines educativos
Principios	Se identifican cuando el texto apela a nociones rectoras o ideales normativos.	“pluralismo, justicia, solidaridad” (fin 2).
Fines	Se reconocen en las metas amplias que orientan la acción educativa.	“el pleno desarrollo de la personalidad” (fin 1).
Valores	Aparecen cuando se enuncian virtudes o disposiciones éticas.	“respeto a la vida”, “libertad” (fin 2).
Contextos	Se leen cuando se menciona el ámbito de aplicación (nación, comunidad, mundo).	“integración con Latinoamérica y el Caribe” (fin 8).
Criterios	Se evidencian en orientaciones normativas o parámetros de calidad.	“hábitos intelectuales adecuados” (fin 5).
Premisas	Se infieren cuando hay supuestos no declarados explícitamente.	Ej. visión homogénea de ciudadanía en “participación de todos” (fin 3).
Conceptos	Se detectan en categorías centrales que organizan el discurso.	“ciencia, técnica, cultura” (fin 7).

Nota. Elaboración propia con base en Morales-Gómez et al. (2019) y el artículo 5 de

la Ley 115 de 1994.

Si bien los siete elementos propuestos por Morales-Gómez et al. (2019) orientan la lectura conceptual de los fines educativos, su aplicación se integró en una **matriz de análisis más amplia**, que articula estos indicadores con las categorías teóricas centrales de la investigación: *presupuestos filosófico-educativos, ideología dominante y condicionamiento normativo*.

En este diseño metodológico, los siete elementos funcionan como **subcriterios interpretativos** dentro de la columna “Presupuesto filosófico-educativo”, permitiendo reconocer en cada fin las dimensiones **axiológica, teleológica, epistemológica y antropológica** que configuran su sentido. Esta adaptación garantiza **coherencia entre la fundamentación teórica y el instrumento empírico** de análisis documental.

De esta manera, los siete elementos no permanecen en un nivel teórico abstracto, sino que se convierten en **indicadores concretos** para el análisis del corpus legal. Esta operacionalización permite que la categoría *presupuestos filosófico-educativos* se aplique de manera **sistemática y verificable**, vinculando directamente los marcos teóricos con los enunciados normativos de la Ley.

Asimismo, en aquellos fines donde un elemento no se exprese de forma explícita, **su ausencia será registrada como hallazgo analítico**, pues constituye una forma de insuficiencia o delimitación ideológica con implicaciones educativas en el texto legal.

5.1.1.1 Educación

Dewey (1998) concibe la educación como un proceso dinámico, social y continuo que trasciende la simple transmisión de información. Para este autor, la educación constituye el medio a través del cual los individuos desarrollan no solo conocimientos, sino también habilidades, actitudes y valores que les permiten integrarse y participar activamente en la vida comunitaria. En consecuencia, la educación no puede reducirse a la instrucción formal, sino

que debe entenderse como una experiencia vital que se vive y se construye en interacción con el entorno social.

Dewey sostiene que la educación es esencialmente una experiencia activa, en la que los estudiantes aprenden mediante la interacción con su medio. Este contacto entre teoría y práctica permite que los educandos atribuyan sentido a lo aprendido, transformando los contenidos escolares en herramientas para la vida. Así, el aprendizaje deja de ser un proceso de recepción pasiva y se convierte en un proceso de descubrimiento, aplicación y reflexión constante.

Desde esta perspectiva, la educación cumple una función social decisiva, al asegurar la cohesión y continuidad de las comunidades humanas. Es por medio de la educación que las sociedades transmiten, recrean y transforman sus valores, creencias y significados culturales, garantizando la renovación y adaptación de la vida social frente a los cambios históricos y tecnológicos. Dewey enfatiza que esta función adaptativa no debe entenderse como conformismo, sino como una oportunidad de crecimiento colectivo.

Asimismo, el autor subraya que la educación debe ir más allá de la mera instrucción académica, orientándose hacia la formación integral del carácter. Esto implica cultivar hábitos mentales y morales que preparen a los individuos para enfrentar los retos de la vida en sociedad, promoviendo la responsabilidad, la reflexión ética y la cooperación. En este sentido, la educación adquiere un carácter moral y político, pues forma ciudadanos capaces de actuar conscientemente y con sentido de compromiso social.

Finalmente, Dewey establece una relación intrínseca entre educación y democracia. Una educación efectiva —afirma— es condición indispensable para la existencia de una sociedad democrática, dado que forma ciudadanos informados, críticos y participativos. La escuela, como microcosmos de la sociedad, debe fomentar el pensamiento reflexivo, el diálogo y la participación, preparando a los individuos para contribuir al bienestar colectivo.

En consecuencia, la educación se configura no solo como un derecho fundamental, sino también como una responsabilidad ética hacia la comunidad y el país.

Para efectos de esta investigación, la perspectiva de Dewey resulta fundamental al contrastarla con el articulado de la Ley 115. Permitirá analizar si los fines educativos promueven esta "experiencia activa" y democrática, o si, por el contrario, reducen la formación a una instrucción técnica y pasiva, alejándose del ideal de una educación para la vida comunitaria y la participación crítica.

Esta concepción de Dewey sobre la educación como experiencia democrática servirá en el análisis posterior para contrastar la rigidez del **Fin No. 4**, el cual prioriza la obediencia a la autoridad sobre la participación.

5.1.1.2 Filosofía de la educación

Vázquez (2012) define la filosofía de la educación como una disciplina dedicada a la reflexión teórica sobre los principios y fundamentos que orientan el proceso educativo. Su propósito principal consiste en analizar la finalidad de la educación, entendida como el resultado subjetivo que se busca alcanzar en el individuo a través de su formación. Este enfoque distingue a la filosofía de la educación de otras áreas, como las ciencias de la educación, que se centran en aspectos más técnicos y metodológicos de la enseñanza.

En el núcleo de la filosofía de la educación se encuentra el concepto de fin educativo, el cual alude a los objetivos y metas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, cualquier análisis educativo debe considerar no solo los métodos y técnicas, sino también los resultados esperados en términos de desarrollo humano y social. De este modo, la filosofía de la educación se configura como un marco reflexivo que orienta la práctica pedagógica hacia la consecución de tales fines.

Asimismo, esta disciplina aborda la naturaleza del ser humano, reconociendo que la educación debe atender las distintas dimensiones del individuo, tanto en su desarrollo

personal como en su interacción social. Esta visión integral permite comprender cómo la educación contribuye al crecimiento y bienestar de la persona dentro de su contexto cultural y comunitario.

La filosofía de la educación no actúa de manera aislada, sino que se articula estrechamente con otras ramas del pensamiento, como la antropología filosófica, la ética y la filosofía social. Estas interrelaciones resultan fundamentales para analizar cómo los principios educativos se incorporan a la legislación —como ocurre en la Ley General de Educación de Colombia— y cómo dichos principios orientan las prácticas pedagógicas y las políticas públicas del país.

Finalmente, Vázquez (2012) resalta el carácter normativo de la filosofía de la educación. Esto significa que su función no se limita a describir la realidad educativa, sino que también establece criterios y directrices que deben guiar la acción pedagógica. Tal dimensión normativa es crucial para examinar los fundamentos de la Ley General de Educación, la cual busca regular y orientar la práctica educativa en coherencia con los principios filosóficos que la sustentan.

Esta dimensión normativa que señala Vázquez es la clave metodológica para abordar el Artículo 5 de la Ley 115. No se trata solo de leer los fines como ideales abstractos, sino de interpretarlos como directrices que "regulan y orientan" la práctica. Así, la filosofía de la educación se convierte en la herramienta para develar qué tipo de ser humano (dimensión antropológica) está siendo normativamente prescrito por el Estado colombiano.

5.1.1.3 Fines de la educación como presupuesto filosófico educativo

Morales-Gómez et al. (2019) sostienen que un modelo educativo coherente debe construirse a partir de siete componentes interrelacionados: principios, fines, criterios, premisas, valores, conceptos y contextos. Entre estos, los fines educativos ocupan un lugar central, pues representan las intenciones fundamentales que otorgan sentido y orientación a la

labor pedagógica. Tales fines no solo expresan aspiraciones generales, sino que reflejan las necesidades, motivaciones e intereses de los individuos y las comunidades, así como el desarrollo de capacidades, conocimientos y valores que permiten una participación armónica en la sociedad.

Desde esta perspectiva, todo proyecto educativo responde a una determinada visión del ser humano y de la sociedad, lo cual implica una reflexión filosófica acerca de los ideales que orientan la formación. La claridad sobre esta intencionalidad es esencial, dado que los fines expresan un ideal de persona y de comunidad hacia el cual se dirige la acción educativa. En consecuencia, los fines se distinguen de los objetivos: mientras los primeros son amplios, trascendentes y duraderos, los segundos se concretan en metas específicas de corto plazo. Así, los objetivos deben derivarse de los fines, y no a la inversa.

Los autores también enfatizan que para establecer los fundamentos filosóficos de una propuesta educativa es imprescindible comprender el alcance de cada uno de sus componentes. Entre ellos destacan los fines y los contextos: los fines condensan la filosofía educativa que orienta el modelo, mientras que los contextos delimitan los escenarios concretos en los cuales se forma el sujeto. Morales-Gómez et al. (2019) subrayan además la estrecha relación entre los fundamentos filosóficos y antropológicos de la educación, al entenderla como un proceso dirigido al ser humano en su totalidad —biológica, psicológica, social, cultural y espiritual—. Por tanto, la concepción de persona que subyace a un modelo educativo impacta directamente en la formulación de sus fundamentos filosóficos.

Por su parte, en el pensamiento educativo de Francisco Ruiz Sánchez, sistematizado por Di Marco (2019), se propone una distinción fundamental entre fines universales y fines diferenciados de la educación. Esta diferenciación parte del reconocimiento del ser humano como una entidad que comparte una naturaleza común —más allá de su raza, nacionalidad, sexo, edad o época histórica— y, simultáneamente, como un sujeto singular y situado, con

una historia personal única y condicionada por su entorno. Así, los fines universales remiten a lo inherente a todos los seres humanos, mientras que los fines diferenciados responden a los contextos concretos donde viven y se desarrollan.

Esta distinción es especialmente relevante, ya que evita dos posturas reduccionistas históricamente presentes en la teoría educativa: una visión idealista, que impone fines abstractos desconectados de las realidades del sujeto, y una visión contextualista, que niega toda posibilidad de universalidad, diluyendo el horizonte ético y filosófico de la educación. Por ello, tanto la naturaleza como la singularidad del educando deben considerarse en la formulación de los fines educativos. La educación, en este sentido, requiere un fundamento antropológico sólido y una comprensión crítica de las realidades sociales (Di Marco, 2019).

Esta perspectiva proporciona un marco analítico idóneo para examinar los fines establecidos en la Ley 115 de 1994, los cuales, aunque se presentan como principios inclusivos, tienden a generalizaciones que no siempre reconocen la diversidad de contextos educativos, como los rurales, indígenas o afrodescendientes.

Recuperar esta distinción entre fines universales y diferenciados permite evidenciar una tensión central en la Ley 115: su tendencia a proclamar fines universales (humanismo) que, al no reconocer los contextos diferenciados, terminan operando como imposiciones normativas abstractas. Esta desconexión entre el ideal universal y la realidad situada abre la puerta al análisis de la ideología, entendida como el mecanismo que cubre esa brecha con discursos hegemónicos.

5.1.2 Ideología dominante en la educación

Los fines educativos expresados en la norma no solo responden a concepciones filosóficas sobre el ser humano y la sociedad, sino que también pueden funcionar como **vehículos de una ideología dominante**, que condiciona las formas de pensar, organizar y ejercer la educación. Por esta razón, resulta fundamental profundizar en el concepto de

ideología, especialmente desde las perspectivas críticas que permiten analizar cómo se construyen y naturalizan determinados discursos educativos en el marco de relaciones de poder. Esta dimensión es clave para comprender cómo, detrás de fines aparentemente neutros y pedagógicos, pueden reproducirse estructuras simbólicas e institucionales que perpetúan desigualdades sociales.

En consecuencia, esta categoría teórica se orienta al **análisis del contenido ideológico** presente en los fines educativos, entendidos como enunciados discursivos que transmiten valores, prescripciones y silencios funcionales al mantenimiento del orden social. A partir de esta lectura, se busca develar cómo ciertos principios normativos, al institucionalizarse, contribuyen a la legitimación de estructuras de dominación bajo el lenguaje de la formación y la ciudadanía.

En esta sección se presentan ejemplos ilustrativos que permiten visualizar cómo algunos fines de la **Ley 115 de 1994** pueden ser leídos en clave ideológica. No obstante, cabe aclarar que estos ejemplos no constituyen aún el análisis de resultados; la **aplicación sistemática** de los indicadores discursivos a los trece fines educativos se desarrollará en el capítulo metodológico y en el análisis de resultados, en correspondencia con los objetivos específicos de la investigación.

En el marco del presente estudio, se asume que la **ideología dominante en la educación** puede identificarse en los enunciados normativos mediante ciertos **indicadores discursivos**, entre los cuales se destacan:

- **Lenguaje prescriptivo** que naturaliza el orden social (por ejemplo: “*respeto a la autoridad legítima*”, fin 4).
- **Valores funcionales al sistema** que neutralizan el conflicto (“*convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad*”, fin 2).

- **Énfasis técnico-instrumental** por encima de lo formativo integral (“*adquisición de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados*”, fin 5).
- **Ausencias significativas** que reflejan silencios ideológicos (por ejemplo, la escasa referencia a género o diversidad cultural en varios fines).

Desde esta perspectiva, la ideología dominante no se manifiesta necesariamente en la literalidad del texto normativo, sino en la forma en que determinados valores y prescripciones regulan **qué sujetos son reconocidos** y **cuáles permanecen excluidos** del discurso educativo legítimo.

A continuación, se presenta un esquema preliminar que ejemplifica cómo algunos fines de la Ley 115 de 1994 pueden reproducir dicha ideología dominante:

Tabla 3. Ejemplos de lectura ideológica de los fines de la Ley 115 de 1994

Fin (art. 5)	Texto literal	Posible manifestación de ideología dominante	Indicador discursivo
1	“El pleno desarrollo de la personalidad (...) dentro de un proceso de formación integral...”	La personalidad aparece subordinada al “orden jurídico”, priorizando la disciplina social sobre la autonomía.	Lenguaje normativo que condiciona el desarrollo individual.
4	“La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley...”	Se privilegia la obediencia y legitimación del orden establecido.	Valor de autoridad, ausencia de crítica al poder.

Fin (art. 5)	Texto literal	Posible manifestación de ideología dominante	Indicador discursivo
5	“La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados...”	Reforzamiento de un modelo tecnocrático-productivista de educación.	Énfasis en lo técnico y utilitario.
8	“La creación de una conciencia de soberanía nacional y la integración con Latinoamérica y el Caribe...”	Promoción de identidad nacional homogénea con tensiones frente a diversidad interna.	Visión centralista y homogeneizadora.
11	“La formación en la práctica del trabajo (...) como fundamento del desarrollo individual y social.”	Educación orientada a la inserción laboral funcional al sistema productivo.	Subordinación de la formación al mercado.

Nota. Elaboración propia con base en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994 y los aportes de Althusser (1974).

De esta manera, la **noción de ideología dominante en la educación** se concreta en indicadores textuales que permiten una lectura crítica de los fines educativos. Estos

indicadores serán aplicados de forma sistemática a los trece fines de la Ley 115 de 1994 en el capítulo de análisis, con el propósito de identificar los mecanismos discursivos mediante los cuales la norma contribuye a la **reproducción simbólica del orden social**.

A continuación, se profundiza en los marcos teóricos del **Estado, los aparatos ideológicos** y la **violencia simbólica**, que sustentan y complementan esta lectura crítica del discurso educativo.

5.1.2.1 Concepto de estado

A partir de *Estado, gobierno y sociedad* (1998) de Norberto Bobbio, puede afirmarse que el Estado se define como una entidad política soberana que ejerce autoridad sobre un territorio determinado y posee la capacidad de regular las interacciones sociales que en él ocurren. Según el autor, el análisis del Estado implica examinar sus estructuras, funciones y elementos constitutivos, así como las relaciones que mantiene con otros sistemas sociales. Esta comprensión es esencial para entender la influencia que ejerce el Estado en diversas esferas de la vida colectiva, entre ellas, la educación.

En esta misma obra, Bobbio sostiene que el Estado cumple múltiples funciones, entre las cuales destacan la promoción del bienestar social y la regulación de la vida comunitaria. Así, el Estado no solo actúa como un ente de control o coerción, sino también como un facilitador del desarrollo humano, al crear condiciones que posibilitan la participación ciudadana y el progreso social. Esta función resulta fundamental para la formulación de políticas educativas orientadas a garantizar tanto el acceso equitativo como la calidad de la educación.

La relación entre el Estado y la sociedad señala Bobbio, es de mutua dependencia estructural. El Estado debe entenderse como un sistema complejo que interactúa con otros sistemas —económico, cultural y social—, lo que implica que las decisiones políticas, incluidas las educativas, no pueden analizarse de manera aislada. Desde esta perspectiva, la

Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994) puede leerse como una manifestación de la noción de Estado, en tanto expresa una determinada visión ideológica sobre el papel de la educación en la reproducción o transformación del orden social.

A lo largo del tiempo, la noción de Estado ha evolucionado, pasando de una concepción meramente formal y jurídica a una visión social y económica más amplia. Bobbio argumenta que esta transformación ha permitido comprender al Estado como un actor activo y responsable frente a las demandas de la sociedad, reconociendo la educación como un derecho fundamental y un medio para la construcción de ciudadanía. Esta evolución es relevante para comprender los fines educativos establecidos en la Ley 115 de 1994, los cuales operan como orientadores del sistema educativo en coherencia con los valores que el Estado busca promover.

En su rol de regulador y promotor del bienestar colectivo, el Estado desempeña un papel decisivo en la definición de políticas educativas. Bobbio destaca que la educación debe concebirse como un bien público esencial, orientado al desarrollo integral de las personas y, por extensión, al fortalecimiento del propio Estado. En este sentido, la Ley General de Educación debería reflejar los principios y valores que sustentan la acción estatal, garantizando la formación de ciudadanos críticos, libres y solidarios.

Sin embargo, esta función educativa del Estado también abre la posibilidad de analizar la educación como un aparato ideológico del Estado, en el sentido propuesto por Althusser (1974), y de considerar sus efectos como una forma de violencia simbólica, tal como lo plantea Bourdieu (1996). Ambos enfoques resultan indispensables para comprender cómo el discurso normativo de la educación puede operar, simultáneamente, como mecanismo de emancipación o de reproducción del orden social existente.

Esta concepción de Estado propuesta por Bobbio es fundamental para leer la Ley 115 no solo como un reglamento escolar, sino como la expresión política de un Estado que busca,

a través de los fines educativos, regular la vida social y promover un tipo específico de bienestar y ciudadanía acorde con su proyecto ideológico.

5.1.2.2 Educación como aparato ideológico del estado

Desde el enfoque sociocrítico, se reconoce que todo sistema educativo está atravesado por intereses ideológicos. En esta línea, Althusser (1974) concibe la educación como un Aparato Ideológico del Estado (AIE), es decir, como un mecanismo que contribuye a la reproducción de las condiciones materiales de dominación mediante la inculcación de valores, creencias y comportamientos funcionales al sistema capitalista.

Althusser (1974) sostiene que la educación cumple un papel central en la reproducción de las relaciones de producción y en la perpetuación de la ideología dominante. Los AIE —entre ellos la familia, los medios de comunicación, la religión y, de manera destacada, la escuela— son instituciones que, a través de prácticas y discursos, transmiten la ideología de la clase dominante, moldeando la forma en que los individuos perciben el mundo y se relacionan con él. En este contexto, la escuela se erige como uno de los AIE más poderosos, especialmente en las sociedades capitalistas avanzadas, donde actúa como un mecanismo de control social que asegura la “armonía” entre los aparatos represivos del Estado y los aparatos ideológicos, garantizando la estabilidad del orden social.

Desde esta perspectiva, la Ley 115 de 1994 en Colombia puede analizarse no solo como un instrumento jurídico orientado a formar ciudadanos competentes, sino también como una norma que contribuye a la reproducción de las estructuras sociales existentes y refuerza la ideología dominante. A través de sus fines, objetivos y contenidos, la ley fomenta la formación de sujetos que internalizan y reproducen las normas y valores del sistema, en un proceso que Althusser denomina interpelación. Mediante esta interpelación, los individuos son reconocidos como sujetos dentro del sistema educativo, aceptando y legitimando las condiciones sociales impuestas. En consecuencia, las ideas impartidas en el aula no se limitan

a transmitir conocimientos teóricos, sino que se constituyen en prácticas materiales inscritas en regulaciones ideológicas.

Asimismo, Althusser (1974) plantea que las ideas se sostienen en rituales ideológicos que estructuran la vida cotidiana: el reconocimiento de la autoridad del maestro, el cumplimiento de normas institucionales o el uso de un lenguaje técnico especializado son ejemplos de prácticas que legitiman las relaciones de poder dentro del ámbito educativo. De este modo, la educación no solo forma habilidades cognitivas, sino que construye identidades y consolida jerarquías sociales, al tiempo que legitima las formas dominantes de conocimiento y autoridad.

En síntesis, para Althusser (1974) la educación, como aparato ideológico del Estado, desempeña un papel fundamental en la formación de sujetos sociales funcionales a las estructuras de poder, asegurando la continuidad de las ideologías que las sustentan.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se inserta en este marco, lo que demanda un análisis crítico de las ideologías subyacentes a los trece fines de la educación que orientan el sistema educativo colombiano. Este enfoque resulta especialmente pertinente para abordar el segundo objetivo específico de la presente investigación, centrado en interpretar críticamente las formas en que el discurso educativo contribuye a la legitimación o cuestionamiento del orden social establecido.

5.1.2.3 Educación como violencia simbólica

Bourdieu (1996) desarrolla el concepto de violencia simbólica para explicar cómo la escuela impone, de manera encubierta, los esquemas culturales de las clases dominantes, legitimando así las desigualdades sociales como si fueran naturales. Desde esta perspectiva, la educación se entiende como un espacio donde se manifiestan complejas dinámicas de poder y representación. El concepto de violencia simbólica constituye una herramienta analítica fundamental para comprender cómo las prácticas educativas no solo transmiten

conocimientos, sino que también perpetúan y legitiman desigualdades sociales bajo la apariencia de neutralidad.

Para Bourdieu, la violencia simbólica consiste en la imposición de significados y valores que son aceptados como legítimos por los miembros de una sociedad. Dicha imposición ocurre mediante procesos culturales y educativos que, aunque sutiles, tienen efectos profundos en la construcción de identidades y en la estratificación social. En este marco, las instituciones educativas actúan como escenarios privilegiados de esta forma de dominación, al valorar determinados saberes y modos de expresión —propios de las clases dominantes— en detrimento de otras formas culturales. Así, la educación se convierte en un medio eficaz de reproducción de la cultura dominante, desvalorizando y marginando los capitales culturales que no se ajustan a sus cánones.

Dentro del sistema educativo, la violencia simbólica opera como un mecanismo de legitimación de la desigualdad social. A través del currículo, las prácticas pedagógicas y los sistemas de evaluación, se establece un marco normativo que favorece los intereses de las clases privilegiadas. Los saberes y habilidades considerados valiosos en el ámbito académico suelen coincidir con aquellos que los estudiantes de sectores dominantes poseen previamente, mientras que quienes provienen de contextos desfavorecidos enfrentan mayores obstáculos. En consecuencia, la escuela, en lugar de ser un espacio de movilidad social, puede convertirse en un instrumento de exclusión, reproduciendo las jerarquías sociales bajo la apariencia de mérito y objetividad.

La noción de habitus es clave para comprender cómo esta violencia simbólica se internaliza. El habitus se refiere a las disposiciones, percepciones y prácticas incorporadas por los individuos a lo largo de su vida, moldeadas por su contexto social. En el ámbito educativo, esto significa que los estudiantes llegan a la escuela con un bagaje cultural que influye en su relación con el aprendizaje y con la autoridad. Aquellos cuyo habitus coincide

con los valores del sistema educativo tiendan a adaptarse y prosperar, mientras que quienes provienen de contextos diferentes enfrentan una brecha estructural que la escuela tiende a invisibilizar.

La educación, entonces, opera simultáneamente como un medio de instrucción y como un dispositivo de exclusión. Las normas, expectativas y mecanismos de evaluación tienden a privilegiar un modelo cultural hegemónico, reforzando la idea de que el éxito o el fracaso escolar son responsabilidad individual, cuando en realidad responden a desigualdades estructurales. Ejemplos de ello son las evaluaciones estandarizadas o los modelos de competencia académica, que reflejan los valores y códigos lingüísticos de las clases dominantes.

Aplicar la categoría de violencia simbólica al análisis de los fines de la educación definidos por la Ley 115 permite problematizar los supuestos filosóficos que subyacen en su formulación. Desde una lectura crítica, puede observarse cómo dichos fines reproducen una ideología que, bajo discursos de pluralismo y equidad, mantiene jerarquías simbólicas y culturales. En el contexto colombiano, esta ideologización se manifiesta en la tendencia hacia la estandarización y la lógica de rendimiento, coherentes con un enfoque neoliberal que reduce la autonomía docente y desvaloriza los saberes locales.

Reconocer la educación como un espacio de violencia simbólica es esencial para comprender cómo las estructuras educativas contribuyen a la reproducción de la jerarquía social. Este enfoque permite visibilizar las dinámicas de poder presentes en la escuela y plantea la necesidad de revisar críticamente las políticas públicas que orientan el sistema educativo. Solo al dismantelar estos mecanismos de violencia simbólica es posible avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y emancipadora, que empodere a todos los sujetos por igual.

En suma, la categoría de ideología dominante permite identificar en los fines educativos los contenidos y silencios que transmiten valores funcionales al orden social. No obstante, más allá de su carácter ideológico, es necesario atender a su fuerza normativa como ley, dimensión que se abordará en la siguiente categoría.

La categoría de violencia simbólica será fundamental para interpretar el **Fin No. 6**, permitiendo develar cómo la imposición de una 'cultura nacional' única invisibiliza las diversidades epistémicas locales.

5.1.2.4 La educación como dispositivo biopolítico

Para complementar la lectura ideológica y simbólica es necesario incorporar la noción de biopolítica abordada por Michel Foucault. Este concepto es la manera en que se ha procurado, desde el siglo XVIII que tiende a “racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas” (Foucault, 2007).

Desde esta perspectiva, la escuela no opera únicamente como un aparato ideológico que transmite valores (Althusser) o cultura (Bourdieu), sino que actúa también como una tecnología de gobierno sobre la vida biológica. En el contexto de la Ley 115 de 1994, esta dimensión biopolítica se hace evidente en aquellos fines educativos que prescriben la gestión del cuerpo y la vida cotidiana, tales como la «promoción y preservación de la salud y la higiene» o la «prevención integral de problemas socialmente relevantes» (Fin No. 12). La educación se configura, así como un mecanismo para la administración de la población, donde la regulación de la conducta vital se convierte en una estrategia para asegurar la productividad y el orden social.

5.1.3 Condicionamiento normativo en el sistema educativo

A diferencia de la categoría de ideología dominante, que se centra en el análisis del contenido discursivo, esta categoría aborda el carácter jurídico y regulador de los fines

educativos; es decir, el modo en que dichos enunciados adquieren fuerza normativa al estar inscritos en una ley. No se trata únicamente de los valores que expresan, sino de cómo, al formar parte de un marco jurídico, se convierten en mandatos vinculantes que delimitan las prácticas y los horizontes de acción en el sistema educativo.

En esta investigación, el condicionamiento normativo se entiende como el mecanismo mediante el cual las normas fijan marcos de acción, establecen límites y orientan prácticas, generando efectos que trascienden lo meramente regulatorio. Las normas no son neutras: expresan visiones particulares de sociedad y de sujeto. En este sentido, los fines educativos de la Ley 115 de 1994 no solo orientan, sino que determinan. Prescriben valores —como el “respeto a la autoridad” (fin 4)— y naturalizan lógicas productivistas —como la “formación en la práctica del trabajo” (fin 11)—, operando como mecanismos de regulación simbólica y material.

Desde una perspectiva crítica, Dussel (2012) sostiene que toda norma posee un carácter político y pedagógico, pues “produce marcos de inteligibilidad y prácticas sociales que condicionan los modos de ser sujetos”. En esta misma línea, Paulo Freire (2004) y Peter McLaren (2012) advierten que la normatividad escolar no es un campo neutro, sino un dispositivo de poder. Bajo el discurso de la calidad o la neutralidad, las normas pueden legitimar prácticas de obediencia y productividad funcionales al orden dominante.

Para comprender la naturaleza de esta fuerza vinculante, resulta iluminador el debate jurídico Hart–Dworkin, retomado en este análisis a partir de González Covarrubias y Aspe de la Rosa (2015) y Pérez Jaraba (2010). Mientras que para H. L. A. Hart la ley opera mediante “reglas de reconocimiento” que fijan criterios de validez —lo que permite entender la Ley 115 como el marco que delimita lo permitido y lo prohibido en el sistema—, Ronald Dworkin introduce la noción de que los sistemas normativos también se componen de principios. Bajo esta lente, los fines educativos no son simples reglas técnicas, sino principios jurídico-

morales que orientan la interpretación de todo el sistema. Esta visión se complementa con Robert Alexy (1993), quien define los principios como mandatos de optimización: normas que obligan a realizar sus contenidos en la mayor medida posible. En consecuencia, el Artículo 5 no es una lista de sugerencias, sino un horizonte de principios obligatorios que estructura el currículo y la gestión escolar.

En el plano constitucional, el artículo 67 de la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 concretan estos principios, definiendo la educación como un proceso de formación personal, cultural y social. Sin embargo, este marco jurídico también actúa como un dispositivo de cierre. Al comparar brevemente con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador (2011) —analizada por Cevallos (2020)—, se evidencia un contraste: mientras la LOEI articula la educación con el "Buen Vivir" y reconoce saberes ancestrales, la Ley 115 se mantiene en una matriz liberal y funcionalista. Este contrapunto resalta cómo la normatividad colombiana, aunque democrática en su discurso, tiende a operar como un dispositivo que homogeneiza al sujeto educativo bajo estándares de productividad y ciudadanía nacional.

Desde la teoría jurídica, el aporte de **Luigi Ferrajoli (2012)** resulta particularmente relevante. El autor sostiene que “existen muchas normas que son al mismo tiempo reglas y principios, y que por eso llamaré principios regulativos: es el caso de la mayor parte de los derechos fundamentales y del principio de igualdad”. Bajo esta concepción, los fines educativos de la Ley 115 no se reducen a simples mandatos programáticos, sino que poseen un carácter híbrido que les otorga un poder normativo significativo: actúan como **principios regulativos** que estructuran la acción pedagógica y la política pública, definiendo los contornos de lo “educativo” en el marco del Estado social de derecho colombiano. Así, el discurso pedagógico se juridifica, y la ley se pedagogiza, generando una red de control

normativo que va más allá de la simple regulación administrativa: se trata de la producción jurídica del sujeto educativo.

En síntesis, la categoría de condicionamiento normativo permite analizar los fines educativos de la Ley 115 no solo como ideales filosóficos, sino como principios regulativos. Revela cómo la fuerza jurídica del texto legal transforma valores ideológicos en obligaciones pedagógicas, condicionando la autonomía de las escuelas y configurando un modelo de sujeto acorde con los intereses del Estado y el mercado.

5.2 Metodología y Ruta Metodológica

5.2.1 Paradigma, enfoque y diseño

La presente investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, caracterizado por su interés en comprender, interpretar y transformar la realidad social develando las estructuras de poder subyacentes (Arteta, 2016). El enfoque epistemológico adoptado es la hermenéutica crítica, entendida como una síntesis entre la comprensión profunda del sentido y la crítica de las ideologías, en diálogo con la pedagogía liberadora (Freire, 2004). Este enfoque permite leer la Ley 115 de 1994 no solo en su literalidad jurídica, sino como un discurso político que configura sujetos y valores.

Metodológicamente, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión de los significados y construcciones sociales presentes en los discursos educativos (Salgado, 2007). Se emplea un diseño documental crítico que, a diferencia de una revisión normativa estándar, busca interpretar las tensiones ideológicas del texto legal. Según Espinoza (2015), la investigación documental constituye una estrategia sistemática de observación y reflexión sobre realidades teóricas a partir de distintos tipos de documentos.

El alcance es descriptivo-interpretativo: describe los fines educativos y los interpreta a la luz de las categorías teóricas de Althusser y Bourdieu. Según Tamayo y Tamayo (2003), los estudios descriptivos buscan comprender fenómenos en su contexto, mientras que el

enfoque crítico trasciende la mera descripción al cuestionar las estructuras de dominación subyacentes.

5.2.2 Unidad de análisis y procedimiento

El corpus de análisis está constituido por el artículo 5 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su versión original, que establece los trece fines de la educación colombiana⁷. Se seleccionó este artículo por ser el núcleo teleológico del sistema, donde convergen las aspiraciones filosóficas y los mandatos normativos.

La ruta metodológica se desarrolló en tres fases articuladas:

1. Fase de Deconstrucción: Transcripción literal y segmentación de los trece fines en unidades mínimas de sentido⁸.
2. Fase de Categorización: Codificación de cada segmento a partir de tres categorías apriorísticas: presupuestos filosófico-educativos, ideología dominante y condicionamiento normativo⁹.
3. Fase de Interpretación Hermenéutica: Triangulación de los hallazgos textuales con el marco teórico para develar las tensiones estructurales del discurso¹⁰.

5.2.3 Instrumentos y Procedimiento de Análisis

El instrumento metodológico no solo organiza la información, sino que traduce las categorías teóricas en criterios operativos de análisis. En esta investigación, se diseñaron y aplicaron dos matrices complementarias de análisis documental (ver estructura completa en Anexos). Tal como señala Montes Iturrizaga (2021), la técnica del análisis documental es idónea para estudios que utilizan fuentes secundarias no producidas directamente por el investigador¹¹.

El proceso analítico se estructuró en tres momentos secuenciales:

1. Codificación abierta: Asignación de códigos iniciales a cada fin educativo.

2. Agrupación axial: Establecimiento de relaciones entre fines con fundamentos comunes.
3. Síntesis transversal: Integración de hallazgos en torno a las tres categorías centrales¹².

La Matriz No. 1 (Nivel Macro) permitió una lectura panorámica de los trece fines, clasificando cada enunciado según su Noción de Sujeto y su Categoría Dominante. Este instrumento facilitó identificar patrones generales, como la tensión entre valores humanistas y restricciones normativas¹³.

La Matriz No. 2 (Nivel Micro) constituyó el espacio operativo de la codificación segmentada. Su función fue descomponer los enunciados del artículo 5 en unidades mínimas de sentido (frases o sintagmas) para asignarles códigos teóricos derivados del marco conceptual¹⁴.

Para ilustrar la operatividad del instrumento y garantizar la trazabilidad del dato, a continuación, se presenta un ejemplo de codificación aplicado al Fin No. 11 ("Formación en la práctica del trabajo"):

Tabla 4. Ejemplo de codificación y análisis micro-textual (Extracto del Fin 11)

I D Unidad	Segm ento Textual (Ley 115)	Códi go Principal	Subcódig o	Observa ción Analítica (Interpretación)
1 1.3	<i>“...así como en la valoración del mismo”</i>	Ideol ogía Dominante	Ética del Trabajo	Moraliza la actividad laboral, convirtiéndola en un deber ser del sujeto educativo.
1 1.4	<i>“...co mo fundamento del desarrollo individual y social”</i>	Ideol ogía Dominante	Funcional ismo Económico	Subordin a el desarrollo humano a la variable económica, naturalizando la lógica del capital humano como única vía de progreso.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir del análisis documental (2025).

Como se observa en el ejemplo, la asignación de la categoría "Ideología Dominante" no fue arbitraria, sino que surgió del análisis de marcas textuales específicas

("productividad", "competitividad") que, a la luz de la teoría de la reproducción, revelan la función económica oculta en el discurso pedagógico.

En suma, el enfoque sociocrítico, la metodología de revisión documental y el diseño de instrumentos se articulan para trascender la descripción literal y posibilitar una interpretación hermenéutico-crítica. Las matrices no se limitaron a clasificar información, sino que operaron como dispositivos para deconstruir el texto normativo y evidenciar las tensiones estructurales que configuran el discurso educativo de la Ley 115 de 1994.

6 Revisión Documental Crítica de los Fines Educativos en el Artículo 5 de la Ley 115 de 1994

6.1 Introducción al análisis

Dando cumplimiento a la **tercera fase de la ruta metodológica (Interpretación Hermenéutica)**, y a partir de la sistematización realizada en las matrices de análisis documental, se procedió a una lectura transversal de los trece fines educativos establecidos en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994. El análisis revela que estos enunciados no operan como unidades aisladas, sino que configuran bloques discursivos donde convergen tensiones filosóficas, ideológicas y normativas.

En lugar de una descripción lineal, este capítulo organiza los hallazgos en tres categorías interpretativas que emergen de la triangulación teórica: (a) el humanismo capturado, donde los ideales de desarrollo personal se subordinan a la norma; (b) la ideología del control cívico, que prioriza la obediencia sobre la crítica; y (c) el funcionalismo económico, que instrumentaliza el saber en función del mercado. A continuación, se examina cada una de estas tensiones.

6.2 El Humanismo capturado: Entre el Pleno Desarrollo y la Restricción Normativa

El primer bloque de análisis agrupa los Fines 1, 2, 3, 6 y 7, los cuales declaran explícitamente valores humanistas como el "pleno desarrollo de la personalidad", la

"formación integral" y el "acceso a la cultura". Sin embargo, al aplicar la hermenéutica crítica, se evidencia que estos ideales son sistemáticamente restringidos por condicionamientos jurídicos que limitan su alcance emancipador.

El caso paradigmático es el Fin No. 1, que establece “el pleno desarrollo de la personalidad”. Filosóficamente, este enunciado promete una autonomía ontológica radical. No obstante, la norma introduce inmediatamente una cláusula de cierre: “...sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”. Aquí, la libertad no es un fin absoluto, sino una concesión regulada. La referencia al “orden jurídico” actúa, en términos de Althusser, como un mecanismo de interpelación que sujeta al individuo a la estructura estatal antes de permitirle ser. La personalidad no se desarrolla contra o más allá de la norma, sino estrictamente dentro de ella.

Esta tensión se replica en el Fin No. 2, orientado a la “formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos”. Si bien axiológicamente es irreprochable, el uso del imperativo “formación en...” denota un carácter prescriptivo. La escuela no se concibe como un espacio para deliberar sobre la justicia o la paz, sino para inculcar un catálogo cerrado de valores institucionales (“democracia, solidaridad, equidad”) definidos desde la hegemonía estatal. Esto configura lo que Bourdieu denominaría una violencia simbólica sutil: la imposición de una moral cívica oficial que se presenta como universal, neutralizando el conflicto político inherente a conceptos como “paz” o “justicia” en un país fracturado.

Por su parte, el Fin No. 3 (“facilitar la participación de todos”) y el Fin No. 6 (“comprensión crítica de la cultura”) revelan un humanismo funcional. Aunque invocan la “crítica” y la “participación”, las subordinan a fines de integración nacional. En el Fin 6, la diversidad étnica no se valora por sí misma, sino “como fundamento de la unidad nacional”. La diversidad es tolerada siempre que no amenace la cohesión del Estado-nación. Así, el

presupuesto filosófico del pluralismo queda "capturado" por la ideología del nacionalismo integrador.

En síntesis, este bloque de fines demuestra que la Ley 115 opera bajo una lógica de concesión condicionada: otorga derechos humanistas (personalidad, cultura, participación) pero retiene el control normativo sobre sus límites, asegurando que la formación integral no derive en disidencia sistémica.

6.3 La Ideología del Control Cívico: Autoridad, Cuerpo y Soberanía

El segundo eje de análisis agrupa los Fines 4, 8 y 12. Al aplicar la segmentación textual en la Matriz No. 2 (ver Anexo 8.2), se evidencia que estos fines desplazan el foco del desarrollo individual hacia la conformación de un sujeto disciplinado.

Específicamente, en el análisis del Fin No. 4, el segmento textual “formación en el respeto a la autoridad legítima” (Unidad 4.1 de la Matriz de Codificación) fue categorizado bajo el código 'Reproducción del Orden'. Esta huella discursiva confirma la premisa althusseriana de la escuela como aparato ideológico: el texto no invita al cuestionamiento de la legitimidad, sino a su aceptación a priori. Como se observa en la columna de “Observaciones Analíticas” del instrumento, la norma asume la autoridad como una condición natural, anulando la posibilidad del disenso estructural. Esta formulación entra en tensión directa con la 'experiencia democrática' planteada por Dewey, para quien la educación debe fomentar la participación y no la mera obediencia pasiva. Aquí, la Ley 115 opta por el control cívico sobre la construcción comunitaria del orden.

Del mismo modo, en el Fin No. 8, la codificación del fragmento “conciencia de la soberanía nacional” (Unidad 8.1) revela una tensión entre el ideal humanista y la ideología estatal. Mientras el presupuesto filosófico apunta a la conciencia, el análisis del condicionamiento normativo muestra que esta opera como un mandato de adhesión a la

identidad del Estado-nación, excluyendo visiones cosmopolitas que no pasen por el filtro de la soberanía.

6.4 El Funcionalismo Económico: La Educación como Capital Humano

El tercer y último bloque analítico reúne los Fines 5, 10, 11 y 13, los cuales evidencian la tensión más fuerte del documento: la subordinación del saber y la formación humana a la lógica del mercado. Aquí, la ideología dominante se manifiesta bajo la forma de funcionalismo económico, donde el sujeto educativo es redefinido como capital humano y recurso productivo.

El Fin No. 11 es la piedra angular de esta racionalidad. **El análisis de la unidad 11.4 en la Matriz de Codificación (Anexo 8.2)** revela que, al establecer la valoración del trabajo “*como fundamento del desarrollo individual y social*”, la ley opera una reducción ideológica significativa. El desarrollo humano ya no se concibe desde la integralidad del ser (como en el Fin 1), sino que se hace depender estrictamente de la función laboral. Esta redacción legitima la visión del **capital humano**: el individuo solo alcanza su desarrollo pleno si se inserta productivamente en el aparato económico, validando la desigualdad estructural bajo la ética del esfuerzo individual.

Esta lógica instrumental captura también el conocimiento científico. En el Fin No. 5, se priorizan los “conocimientos científicos y técnicos más avanzados” y la apropiación de “hábitos intelectuales adecuados”. La ciencia no se valora por su potencial de verdad o asombro, sino por su utilidad técnica. Esto se confirma en el Fin No. 13, que cierra el artículo 5 con un mandato contundente: la capacidad de crear e investigar debe servir para “adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo”. La creatividad queda así encadenada a la adopción tecnológica y a la empleabilidad, negando la investigación como práctica de libertad intelectual.

Incluso la relación con la naturaleza, expresada en el Fin No. 10, se tiñe de esta racionalidad. Aunque habla de conservación, introduce el concepto de “uso racional de los recursos naturales”. El medio ambiente se lee como "recurso" a administrar eficientemente para sostener el modelo de desarrollo, no como un ecosistema vital con valor intrínseco.

En conclusión, este bloque evidencia que la Ley 115, pese a su preámbulo humanista, estructura el sistema educativo como una maquinaria de producción de sujetos competentes para el mercado. La tensión entre el “pleno desarrollo de la personalidad” (Fin 1) y el “ingreso al sector productivo” (Fin 13) se resuelve normativamente a favor del segundo: la personalidad se desarrolla para ser productiva.

6.5 Síntesis Interpretativa: La Educación como Campo de Tensión

El análisis transversal de los bloques discursivos revela la interacción estructural entre los tres niveles analíticos: los **presupuestos filosófico-educativos** proveen la legitimidad simbólica del discurso (el "qué" deseable); la **ideología dominante** orienta la función educativa hacia la reproducción del orden económico y estatal (el "para qué" oculto); y el **condicionamiento normativo** convierte estas orientaciones en mandatos obligatorios (el "cómo" imperativo).

Así, el Artículo 5 de la Ley 115 configura un entramado discursivo en el que los fines educativos operan simultáneamente como valores, ideología y norma. Desde una perspectiva hermenéutico-crítica, los hallazgos evidencian que el discurso educativo estatal no solo prescribe conductas, sino que produce una autocomprensión ideológica del propio Estado.

En el plano hermenéutico, los fines operan como narrativas de sentido que legitiman la existencia del sistema bajo la apariencia de universalidad axiológica. En el plano crítico, se revela que esa universalidad es parcial y funcional a la reproducción del orden económico y político. Este doble movimiento confirma la tesis althusseriana de la escuela como aparato

ideológico, pero también permite vislumbrar la necesidad de una racionalidad emancipadora que resignifique los fines educativos más allá del mandato normativo.

7 Conclusiones y recomendaciones

7.1 Conclusiones

El análisis hermenéutico-crítico de los fines educativos de la Ley 115 de 1994 permite concluir que el sistema educativo colombiano opera bajo una tensión estructural: si bien el texto legal declara una aspiración humanista centrada en el desarrollo de la personalidad, esta promesa se encuentra subordinada a racionalidades ideológicas y normativas que ajustan al sujeto a los imperativos del Estado y del mercado.

Respecto a los presupuestos filosófico-educativos (Objetivo 1), la revisión documental evidenció una naturaleza híbrida y contradictoria. Como se mostró en la sistematización de la Matriz No. 1, coexisten valores de la tradición liberal (autonomía, formación integral) con premisas tecnocráticas (eficiencia, capital humano). Se concluye que los presupuestos humanistas funcionan como un marco de legitimación discursiva, mientras que los criterios tecnocráticos operan como los orientadores efectivos de la práctica educativa, priorizando la adaptación funcional sobre el pensamiento crítico.

Frente a la ideología dominante (Objetivo 2), el análisis segmentado de los fines confirmó la predominancia de dos lógicas hegemónicas: el funcionalismo económico y el control cívico. Específicamente, el análisis de los Fines 11 y 13 demostró cómo la educación se reduce a un insumo productivo (capital humano), mientras que los Fines 4 y 8 revelaron una naturalización de la obediencia a la autoridad y la soberanía estatal. Bajo este marco, la Ley no solo regula, sino que reproduce relaciones de poder y ejerce violencia simbólica al imponer una visión homogeneizadora de la ciudadanía.

Finalmente, en cuanto al condicionamiento normativo (Objetivo 3), se concluye que la Ley 115 transforma valores abstractos en mandatos vinculantes que restringen la

autonomía pedagógica. Al juridificar el discurso educativo a través de imperativos como "formación en el respeto" o "uso adecuado del tiempo", la norma fija los límites de lo realizable en la escuela. El condicionamiento normativo actúa, así, como el mecanismo de cierre que asegura que el ideal humanista no desborde los márgenes de la estabilidad institucional y la productividad económica.

Finalmente, es preciso reconocer que este estudio se circunscribió a la dimensión discursiva y formal de la ley (lo prescrito). Por consiguiente, aunque se evidencia cómo la norma intenta condicionar al sujeto, la investigación documental no permite observar cómo estos mandatos son efectivamente obedecidos, reinterpretados o resistidos en la práctica diaria de las instituciones. Esta distancia entre la letra de la ley y la realidad escolar constituye una limitación metodológica del presente trabajo, abriendo la necesidad imperiosa de validar estos hallazgos en el terreno empírico.

7.2 Recomendaciones

A partir de estos hallazgos, se proponen las siguientes orientaciones para una resignificación crítica de los fines educativos:

1. **Resignificación Epistemológica del Artículo 5:** Se invita a trascender la formulación actual de los fines, entendidos como un "listado de deberes", hacia una lectura que garantice la autonomía pedagógica. Desde una perspectiva humanista, se propone reinterpretar los fines económicos (11 y 13) para que el trabajo y la tecnología se conciban como medios de bienestar humano y no como fines en sí mismos, evitando así la reducción del sujeto a capital humano.
2. **Transición hacia una Pedagogía Democrática:** En contraposición al énfasis normativo en la "obediencia a la autoridad", se recomienda promover lineamientos curriculares basados en la "deliberación democrática". Recuperando la perspectiva de Dewey, esto permitiría a los estudiantes comprender y cuestionar

las estructuras de poder en lugar de solo acatarlas, fomentando una experiencia educativa participativa.

3. **Formación Docente Crítica:** Es fundamental que las facultades de educación fortalezcan el análisis político de la normativa educativa. Se insta a formar docentes que no actúen como meros ejecutores de la ley, sino como intelectuales capaces de develar y resistir las formas de violencia simbólica implícitas en el currículo oficial.
4. **Investigación sobre la Brecha Norma-Realidad:** Se sugiere abrir nuevas líneas de investigación que contrasten estos hallazgos documentales con estudios etnográficos en escuelas rurales y urbanas, para analizar cómo los actores educativos reinterpretan o resisten estos mandatos normativos en su práctica cotidiana.

8 Anexos

8.1 Anexo 1. Matriz de Análisis Documental (Matriz No. 1)

La Matriz No. 1 constituye el instrumento central para analizar los trece fines educativos establecidos en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994. Su diseño permitió registrar de manera sistemática los enunciados normativos y clasificarlos de acuerdo con criterios analíticos derivados del marco teórico y las categorías de investigación: **presupuestos filosófico-educativos, ideología dominante y condicionamiento normativo.**

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
1	El pleno desarrollo de la personalidad - sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico -, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.	Un sujeto libre, formado Integralmente, pero Regulado: Un individuo cuya finalidad es el desarrollo autónomo y pleno de su personalidad, formado integralmente, es decir, en todas sus dimensiones (física, moral, afectiva, etc.). Esta libertad esencial con formación integral está condicionada y regulada por el orden jurídico y el respeto a los derechos de los demás (sujeción a la norma).	La finalidad formativa expresada en este fin es esencialmente humanista, pues sitúa el propósito educativo en el pleno desarrollo de la personalidad y en la formación integral del ser humano en todas sus dimensiones. Este enfoque reconoce al sujeto como un fin en sí mismo y no como un medio para fines externos, lo cual remite a una visión antropocéntrica y ética de la educación. Sin embargo, el texto introduce un límite normativo (“los derechos de los demás y el orden jurídico”) que condiciona dicho ideal.	Los valores declarados en este fin son libertad y autonomía, en tanto el “pleno desarrollo de la personalidad” implica la posibilidad de autorrealización del sujeto. No obstante, estos valores se ven limitados por el “orden jurídico” y los “derechos de los demás”, lo que introduce valores de orden, responsabilidad y justicia como principios reguladores. Esta combinación configura una tensión entre libertad y control, pues la educación promueve la autonomía personal dentro de los márgenes que impone el sistema jurídico. En consecuencia, el valor de la libertad se presenta subordinado a la normatividad social.	Paradigma dominante: Humanismo liberal condicionado. La educación se fundamenta en un ideal humanista —que concibe al individuo como centro y fin del proceso formativo— articulado con el liberalismo clásico, que enfatiza la autonomía y la libertad de la personalidad. El fin primario es ontológico: el desarrollo pleno del ser humano como expresión de su libertad esencial. El medio pedagógico es la formación integral (física, intelectual, moral, espiritual, etc.), concebida como instrumento para alcanzar dicho fin. Se introducen limitantes a lo anterior, pero estos no constituyen propiamente un presupuesto filosófico-educativo, sino un condicionante jurídico-social. Esta tensión revela una ideología de equilibrio regulado, en la que el ideal humanista se mantiene subordinado a los imperativos institucionales del Estado. En este enunciado se identifican dos elementos principales del entramado filosófico-educativo, según la tipología de Morales-Gómez et al. (2019): un fin y un criterio. El fin se expresa en el	El texto presenta un lenguaje prescriptivo que naturaliza la obediencia y el orden. Aunque proclama el “pleno desarrollo de la personalidad”, este ideal se encuentra inmediatamente limitado por referencias ambiguas a “los derechos de los demás” y al “orden jurídico”, lo cual legitima la restricción estatal de la libertad individual sin una justificación filosófica explícita. La apelación al “orden jurídico” funciona como una naturalización del poder del Estado, donde la legalidad se asume como condición necesaria del desarrollo humano. A su vez, se asocia el desarrollo de la personalidad con una “formación integral” en dimensiones moral, social, espiritual, psíquica y afectiva, que actúan como estándares de normalización simbólica: el Estado define qué formas de vida y de subjetividad son consideradas legítimas o “buenas”. La mención a “valores humanos” refuerza esta ambigüedad, ya que presupone un consenso moral universal que oculta la imposición de una moral estatal, configurando una forma de violencia simbólica. Aunque el fin parece orientarse al respeto de la diversidad por su énfasis en el “libre desarrollo”, la norma la condiciona a límites jurídicos y morales, neutralizando toda posibilidad de conflicto o disenso. En este sentido, la ideología dominante se expresa como un	El texto expresa un claro condicionamiento normativo del sentido educativo. El uso de la fórmula “la educación tendrá como fin” convierte una orientación filosófica en una obligación jurídica: no se propone un ideal, sino un deber impuesto al sistema educativo. Este lenguaje prescriptivo determina de antemano el rumbo de la formación y reduce el margen de interpretación pedagógica, pues todo proceso educativo debe ajustarse a la finalidad legalmente establecida. El valor humanista del “pleno desarrollo de la personalidad” se transforma en un mandato institucional, pasando de ser una aspiración ética a una norma que obliga a promover un tipo de sujeto específico. Así, la libertad —que en principio debía ser el fin— se redefine dentro de los límites del derecho, lo que evidencia una subordinación del ideal humanista al aparato jurídico del Estado. Los límites introducidos por la ley —“los derechos de los demás” y “el orden	NORMATIVA: El presupuesto filosófico-educativo otorga el sentido del fin —la educación orientada al desarrollo libre y pleno del sujeto—, pero el condicionamiento normativo introduce el límite y termina imponiéndose en la estructura del discurso legal. La finalidad se convierte en un mandato regulativo: más que promover la libertad, prescribe las formas legítimas de educar y define el tipo de sujeto aceptable dentro del orden jurídico. La ideología configura el sentido —establece el ideal del sujeto libre y el camino de la formación integral para alcanzarlo—, pero el derecho fija sus fronteras. En esa relación, quien delimita la libertad ejerce el poder simbólico y normativo que orienta el sistema educativo.

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
					<p>propósito del pleno desarrollo de la personalidad, que manifiesta un presupuesto humanista-liberal centrado en la autonomía y la autorrealización del sujeto como finalidad en sí misma (visión antropocéntrica del ser humano).</p> <p>El criterio se manifiesta en la formación integral, entendida como el medio pedagógico para alcanzar dicha finalidad, lo que remite a una concepción clásica de armonía y totalidad de las dimensiones humanas.</p> <p>Por su parte, la mención al orden jurídico y a los derechos de los demás introduce un condicionante normativo externo, de carácter legal más que filosófico-educativo; este límite regula el ejercicio de la libertad, pero no constituye un principio interno del ideal formativo.</p>	<p>liberalismo regulado, donde la libertad se garantiza solo dentro de los márgenes del Estado. El sujeto es concebido como libre en tanto acata el orden institucional, reproduciendo una visión homogeneizadora del ser humano y del ideal formativo.</p>	<p>jurídico”— funcionan como mecanismos de control que restringen la autonomía pedagógica. Su carácter ambiguo permite interpretar cualquier desviación educativa como contraria al orden, trasladando el poder de definir los fines de la educación desde los educadores hacia las autoridades jurídicas o administrativas.</p> <p>Por su parte, la “formación integral” se convierte en un marco obligatorio de acción pedagógica, al enumerar las dimensiones moral, espiritual, social y cívica como componentes necesarios del proceso formativo. Aunque en apariencia promueve una visión completa del ser humano, en realidad establece un patrón estatal de lo que debe considerarse una vida “plena” o una educación “correcta”, limitando la diversidad de enfoques y proyectos educativos.</p> <p>En conjunto, este fin traduce los ideales filosóficos en normas vinculantes: la educación ya no se concibe como un espacio de libertad o creación crítica, sino como un dispositivo regulado por el derecho.</p>	

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
2	<p>La formación - en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.</p>	<p>En este fin, la noción de sujeto educativo no se expresa de manera explícita, sino implícita en la idea de “formación en valores”. El texto no define quién es el sujeto, sino qué debe aprender a respetar, lo cual evidencia una concepción normativa y prescriptiva de la formación. El individuo se concibe como alguien que debe ser formado en estándares morales y políticos definidos por el Estado, tales como el respeto a la vida, los derechos humanos, la democracia, la convivencia, el pluralismo, la justicia, la solidaridad, la equidad, la tolerancia y la libertad.</p> <p>Esta construcción configura un sujeto moral y ciudadano, cuya función principal es respetar y reproducir los valores</p>	<p>Orientar la educación hacia la formación de personas que practiquen el respeto por la vida, los derechos humanos y los valores democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, equidad, tolerancia y libertad. Es decir, El propósito declarado es formar en valores éticos, sociales y políticos.</p>	<p>El fin educativo establece explícitamente la formación en valores éticos, cívicos y sociales —como respeto a la vida, derechos humanos, paz, democracia, justicia, solidaridad, equidad, tolerancia y libertad—, consolidando el desarrollo integral del sujeto dentro de los estándares sociales y democráticos establecidos.</p>	<p>El único término que alude directamente al acto formativo —es decir, a una concepción de la educación como configuración del ser humano— es “la formación”. Todo lo demás (vida, paz, democracia, justicia, equidad, libertad) se presenta como contenido axiológico o moral prescrito, no como categorías filosófico-educativas.</p> <p>El presupuesto filosófico-educativo que subyace, por tanto, no son los valores en sí, sino una concepción de la formación humana orientada por la interiorización de valores sociales y morales definidos por el Estado. El ser humano se concibe como ser educable y moralizable, cuya perfección se alcanza mediante la internalización de virtudes cívicas, y no como un sujeto autónomo de autoconstrucción libre. En este sentido, el texto presenta principalmente dos elementos del presupuesto filosófico-educativo: Fines: “la formación” se configura como una meta amplia de desarrollo humano,</p>	<p>El discurso del fin educativo se articula en torno al verbo “formar”, que, aunque ambiguo, opera como huella de poder simbólico: no se trata de acompañar o desarrollar, sino de modelar moralmente al sujeto conforme a valores predefinidos por el Estado. La educación se convierte así en un proceso de conducción ética más que de construcción autónoma.</p> <p>Los valores enumerados —vida, paz, democracia, justicia, pluralismo, solidaridad, equidad, tolerancia y libertad— son presentados como universales y positivos, sin reconocer su carácter histórico o político. Este lenguaje naturaliza una visión hegemónica del bien común y elimina la posibilidad de disenso o conflicto, reproduciendo la ideología del consenso democrático propio del liberalismo estatal.</p> <p>En términos Althusser (1974)ianos, el texto funciona como un dispositivo ideológico del Estado, que interpela al individuo como “buen ciudadano” y legitima su obediencia mediante la educación moral. Desde la mirada de Bourdieu, este mandato se inscribe como violencia simbólica.</p>	<p>El resultado es una forma de condicionamiento normativo, donde el discurso jurídico define la finalidad, los métodos y los valores legítimos de la formación, reduciendo la autonomía educativa al cumplimiento de los fines prescritos por el Estado.</p> <p>El texto legal utiliza un lenguaje imperativo (“la formación en...”) que convierte los valores en mandatos normativos. La educación no se concibe como un espacio de deliberación sobre el sentido de la vida o la moral, sino como un proceso obligatorio de formación en valores previamente definidos por el Estado. De este modo, se produce una traducción directa de ideales ético-políticos en normas vinculantes, lo cual limita la autonomía pedagógica y epistemológica de las instituciones educativas.</p> <p>La ley prescribe explícitamente qué debe enseñarse (“respeto a la vida”, “a los derechos humanos”, “a la paz”, “a la democracia”, “a la equidad”, etc.) y bajo qué orientación moral hacerlo. En consecuencia, la educación queda subsumida bajo el principio de legalidad, pues los fines se</p>	<p>IDEOLOGICA: En el plano filosófico-educativo, el núcleo es “la formación”, lo cual remite a una concepción humanista y moral de la educación como proceso de desarrollo ético y social. Sin embargo, esa orientación no es autónoma, pues el contenido de la formación no surge de una reflexión pedagógica o filosófica, sino de un listado cerrado de valores definidos por el Estado (vida, paz, democracia, pluralismo, justicia, equidad, tolerancia, libertad). En el plano ideológico, el texto naturaliza esos valores como universales y deseables, sin reconocer que representan una posición política y moral concreta: la del Estado liberal-democrático. De esta forma, hay una hegemonía ideológica encubierta bajo el lenguaje del consenso moral. El discurso no promueve la crítica a esos valores, sino su aceptación e interiorización, configurando un sujeto educado en la obediencia cívica y el respeto al orden institucional. En el plano normativo, sin embargo, el modo de formulación del fin —“la formación en...” como mandato— opera como un dispositivo jurídico vinculante. No deja margen de interpretación pedagógica, sino que establece de manera imperativa qué debe formar</p>

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
		<p>institucionales del orden democrático, más que cuestionarlos o recrearlos críticamente. En continuidad con el primer fin, la libertad aparece nuevamente como valor central, pero ahora subordinada a una matriz normativa, en la que la educación tiene la tarea de garantizar la adhesión a principios colectivos.</p> <p>En suma, se trata de un sujeto condicionado, definido por su capacidad de adaptación ética y cívica a los valores oficiales del sistema, donde la formación se convierte en un proceso de internalización de los ideales estatales más que en un espacio de desarrollo autónomo o reflexivo.</p>			<p>entendida en clave moral y cívica. Premisas: se supone que la educación moraliza y ordena socialmente al individuo; que el sujeto se forma moralmente mediante la interiorización de valores democráticos.</p> <p>Los valores enunciados (vida, paz, libertad, equidad) pertenecen al nivel ético-político del Estado, más que al nivel pedagógico o epistemológico. No se identifican contextos específicos ni criterios de acción educativa.</p> <p>En conjunto, este fin expresa una visión humanista-normativa de raíz cívica y socializadora, donde la educación aparece como mecanismo de integración moral más que como proceso de emancipación o autodesarrollo.</p>	<p>pues impone un habitus cívico “correcto” bajo la apariencia de neutralidad axiológica.</p> <p>En consecuencia, el discurso legal reproduce la ideología dominante del Estado democrático liberal, que define de antemano los valores legítimos y el tipo de sujeto deseable: un ciudadano respetuoso, solidario y obediente del orden moral y jurídico.</p>	<p>transforman en criterios regulatorios de la acción pedagógica. En este contexto, el condicionamiento normativo se manifiesta como un mecanismo de control ideológico revestido de moralidad cívica: los ideales humanistas se institucionalizan como obligaciones jurídicas, y la función educativa se redefine como cumplimiento normativo de valores oficiales, más que como construcción reflexiva o crítica.</p>	<p>la escuela. El contenido ideológico (valores democráticos y morales) se subsume en una forma jurídica que los convierte en obligaciones pedagógicas. La ideología proporciona el contenido, pero el derecho impone la forma y el deber ser educativo; por tanto, el discurso legal está dominado por el condicionamiento normativo, que transforma los ideales en mandatos regulatorios y restringe la autonomía pedagógica. En este fin educativo, la ideología dominante se manifiesta como núcleo discursivo: la educación es concebida como medio de socialización moral y política, orientada a la adhesión a los valores del Estado.</p> <p>El derecho opera como mecanismo de aseguramiento de esa ideología, mientras lo pedagógico queda ausente. En consecuencia, la categoría dominante es ideológica, con un fuerte condicionamiento normativo subordinado.</p>
3	<p>La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.</p>	<p>Se configura un sujeto político antes que educativo, cuya formación busca facilitar su inserción funcional en la vida económica, política, administrativa y cultural del Estado. No se privilegia el desarrollo del pensamiento ni la autonomía, sino la adaptación a los mecanismos institucionales de</p>	<p>La finalidad formativa consiste en preparar al individuo para participar en las estructuras de decisión del Estado y la sociedad, orientando la educación hacia la integración funcional y la cohesión política. Predomina una teleología instrumental y política, donde la formación sirve para la adaptación al sistema, más que para la construcción autónoma o crítica del sujeto.</p>	<p>Los valores implícitos en este fin son la participación, la igualdad formal y la integración nacional, los cuales actúan como valores políticos más que pedagógicos. El discurso axiológico legitima la estructura democrática representativa, no</p>	<p>Predomina un humanismo cívico de orientación funcional, con rasgos tecnocráticos. La educación no aparece como emancipadora ni como experiencia reflexiva, sino como instrumento de inserción ciudadana en el aparato estatal y económico. El ser humano es visto como recurso político y social, más que como sujeto autónomo. El único elemento filosófico-educativo explícito es el fin: “formación para facilitar la participación”.</p>	<p>El enunciado “formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” articula un conjunto de rasgos discursivos que delatan una ideología cívico-institucional dominante. Primero, el lenguaje es prescriptivo en su efecto: hablar de “formación para facilitar” transforma la participación en un proceso administrable por el sistema, es decir, en algo que las instituciones deben producir y gestionar. Esa forma de</p>	<p>El enunciado introduce un mecanismo normativo de regulación simbólica y jurídica del campo educativo. Al establecer como propósito “la formación para facilitar la participación”, el texto legal convierte una aspiración democrática en un deber formativo obligatorio. La educación se erige, por tanto, en medio legítimo para garantizar una determinada modalidad de</p>	<p>IDEOLOGICA: El fin no expresa un principio pedagógico, sino una finalidad política orientada a consolidar la cohesión social. La educación se concibe como instrumento de formación cívica al servicio del Estado, legitimando valores de participación, democracia y orden nacional. El discurso de “participación de todos” naturaliza la adhesión al sistema político y económico vigente, reproduciendo una ideología de ciudadanía funcional y no crítica. Lo educativo queda subordinado a la finalidad</p>

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
		participación. La educación se concibe como medio de socialización política, subordinada a los fines de integración nacional, más que como proceso de emancipación personal o crítica social.		la emancipación del sujeto. Se promueve un ideal de ciudadano integrado al sistema, donde la educación es vehículo de cohesión política y no de transformación social.	Complementariamente aparece una premisa implícita: la creencia de que la formación posibilita la participación ciudadana en condiciones formales de igualdad. Sin embargo, la mayor parte del enunciado constituye contenidos políticos y axiológicos (participación, vida económica/política/cultural, Nación) que la norma impone como objetos de enseñanza, más que como desarrollos teóricos sobre la educación. En suma: el texto ofrece una teleología instrumental (formar para integrar políticamente), pero carece de un presupuesto pedagógico robusto (no hay principios educativos, criterios ni desarrollo conceptual sobre la formación como proceso educativo autónomo).	<p>enunciación no plantea la participación como experiencia autónoma o disputada, sino como un producto de la maquinaria educativa y del Estado, naturalizando la idea de que la ciudadanía debe ser conformada siguiendo pautas oficiales.</p> <p>En segundo lugar, el fin neutraliza la conflictividad política. Al enfatizar la participación “de todos” en la esfera nacional se presenta una imagen de inclusión formal que oculta desigualdades concretas y tensiones sociales. La apelación a la participación funciona, así como un mecanismo de consenso: se declara la participación como valor y objetivo, pero no se abre el espacio para la controversia democrática ni para la crítica estructural. De ese modo, el discurso desplaza la pregunta por quiénes están efectivamente capacitados para decidir y en qué condiciones, sustituyéndola por una voluntad normativa de cohesión.</p> <p>Tercero, aparece un sesgo tecnocrático y funcionalista: la participación se comprende en términos de integración a ámbitos administrativos, económicos y culturales, más que como ejercicio deliberativo o emancipador. La educación se configura como instrumento que prepara sujetos para operar en sistemas y procedimientos preexistentes —participar significa ejecutar roles sociales y administrativos—, lo que reduce la política a procedimientos de funcionamiento</p>	participación ciudadana, definida y delimitada por el Estado. El verbo “facilitar” encubre una forma de dirección normativa: sugiere apertura y promoción, pero implica la existencia de un modelo de participación prediseñado que debe ser asumido e inculcado por la escuela. el texto normativo no solo orienta, sino que impone un horizonte de sentido: prescribe qué tipo de ciudadano debe formarse y cómo debe participar. El condicionamiento normativo también se evidencia en la omisión de cualquier referencia a la autonomía del sujeto o del educador. Así, el fin 3 opera como dispositivo de regulación política a través de la educación, traduciendo valores democráticos en obligaciones formativas y confinando el sentido pedagógico al cumplimiento de una función estatal. La norma educativa, más que habilitar la autonomía, fija los límites del pensamiento y la acción dentro del sistema.	ideológica de mantener el consenso social.

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
						<p>y reproduce lógicas de gestión más que de transformación.</p> <p>Además, el texto muestra ausencias significativas: no reconoce ni problematiza desigualdades de clase, etnia, género o territorio que condicionan la capacidad real de participación. La referencia a “todos” oculta estas asimetrías y contribuye a invisibilizar demandas y perspectivas disidentes. Esa omisión no es neutra: es un rasgo ideológico que homogeneiza al sujeto político y limita el horizonte de lo pensado como legítimo en la esfera pública.</p> <p>Finalmente, la interdependencia entre discurso y norma subordina al sujeto al Estado y a sus aparatos. La formación que prescribe el fin no empodera para desafiar las estructuras; más bien, produce ciudadanos aptos para operar dentro de ellas. En consecuencia, el enunciado funciona como mecanismo de reproducción simbólica: define el tipo de sujeto deseable y legitima su lugar en la organización social, consolidando la hegemonía política mediante la educación.</p>		
4	La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.	El sujeto educativo que emerge de este fin es un ciudadano obediente, patriótico y respetuoso del orden establecido. Se privilegia un tipo de sujeto normativo, cuya formación se orienta hacia la aceptación de la autoridad legítima y la adhesión a los	La finalidad es eminentemente ideológica e instrumental, más que humanista. Se busca consolidar un tipo de socialización política que garantice la estabilidad del orden jurídico y estatal. La educación, en este caso, se concibe como un medio para	Los valores explícitos son el respeto, la legitimidad, la obediencia, la identidad nacional y el patriotismo. Estos valores se presentan como universales y deseables, pero en	El presupuesto dominante es de corte conservador y normativo, enraizado en una filosofía política de orden y deber cívico. Subyace una visión positivista del derecho (la ley como fuente indiscutible de moral y orden) y un nacionalismo integrador que concibe la educación como herramienta de cohesión	El discurso naturaliza la obediencia y la autoridad como condiciones necesarias de la convivencia social. Se omite cualquier referencia a la crítica, al conflicto o a la transformación social. La ideología subyacente es estatista y conservadora, en la que el Estado asume el rol de garante moral. El lenguaje (“autoridad legítima”, “respeto”, “símbolos	El carácter prescriptivo del verbo “formación en el respeto” evidencia que este fin opera como un mandato normativo, no solo como un ideal educativo. El respeto se transforma en obligación cívica, y la autoridad y la ley se asumen como principios regulativos de	Ideológica Justificación: Este fin busca consolidar la obediencia y legitimación del orden político y cultural. La noción de “autoridad legítima” implica la aceptación de un poder establecido, sin espacio para su cuestionamiento. Aunque se enuncian valores (respeto, cultura, historia), su función es

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
		símbolos e instituciones nacionales. No se trata de un sujeto autónomo o crítico, sino de uno que interioriza la legalidad y el nacionalismo como virtudes cívicas, asumiendo su rol dentro de una estructura social predefinida.	reproducir legitimidad institucional y cohesión nacional. Los verbos “formar en el respeto” indican una acción dirigida a inculcar comportamientos y valores conformes con la ley y la autoridad.	el fondo operan como mecanismos de legitimación del poder. La referencia a la “autoridad legítima” no problematiza la legitimidad misma, sino que la da por sentada, despolitizando el concepto de autoridad y ley. El valor de la unidad nacional se impone sobre la diversidad o el disenso.	cultural. Este fin refleja un paradigma moralista y cívico-nacionalista, donde la educación se entiende como formación en valores patrióticos más que como desarrollo de pensamiento crítico o autonomía moral. No hay propiamente presupuestos educativos sino políticos.	patrios”) funciona como un dispositivo de control simbólico, promoviendo una subjetividad acorde con el orden dominante.	la conducta. La educación, así, se institucionaliza como mecanismo de control social legítimo, en el que la norma jurídica se integra a la moral pedagógica.	disciplinar y conservadora, orientada a reproducir la ideología del Estado-nación. El respeto se convierte en un mecanismo de cohesión social y control ideológico.
5	La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.	El sujeto que se configura en este fin es un individuo racional, competente y productivo, orientado al desarrollo del conocimiento y al progreso científico y técnico. Se trata de un sujeto que aprende a adquirir, generar y aplicar saberes bajo parámetros de eficiencia intelectual. Aunque se menciona lo “humanístico” y “estético”, el énfasis recae en la racionalidad instrumental, donde el valor del conocimiento se mide por su grado de avance o utilidad.	La orientación es instrumental y desarrollista, con una aparente apertura humanista. Se promueve la formación en los “conocimientos más avanzados”, lo cual posiciona la educación como medio de progreso científico y tecnológico, vinculado al desarrollo nacional. La finalidad no es emancipadora, sino formativa en el sentido de capacitar para el conocimiento especializado, subordinado a la lógica del avance técnico.	El valor explícito es el conocimiento como bien superior, junto con la razón científica, la tecnología y la disciplina intelectual. Implícitamente, se legitima una jerarquía del saber, donde lo científico y técnico se ubican en la cúspide del valor educativo. Los campos humanísticos y estéticos aparecen subordinados a la racionalidad instrumental, lo que revela una asimetría epistemológica: se valora el conocimiento útil y verificable más que	Subyace un paradigma tecnocrático y epistemocéntrico, que concibe el saber como acumulación y dominio racional del mundo. La educación se inscribe en una visión positivista y funcionalista, donde el desarrollo cognitivo se vincula con la capacidad de generar progreso social y económico. Aunque menciona el saber humanístico, el núcleo del presupuesto filosófico se alinea con una epistemología moderna del control y la eficacia.	El texto refleja la ideología del progreso y la racionalidad técnica, en la que el conocimiento se asocia a la mejora social, sin cuestionar las relaciones de poder que determinan qué saberes son válidos. Se reproduce así una hegemonía epistemológica propia de la modernidad occidental, que invisibiliza otras formas de conocimiento. El discurso legitima la educación como vehículo de modernización y al sujeto como agente del desarrollo nacional, neutralizando la dimensión crítica o política del saber.	El carácter prescriptivo de este fin radica en la obligación institucional de orientar la educación hacia la ciencia y la técnica, convertidas en objetivos normativos. La referencia a “hábitos intelectuales adecuados” actúa como criterio regulador, imponiendo un modelo de racionalidad y disciplina cognitiva. En la práctica, este fin traduce el ideal del conocimiento en una norma de desempeño educativo, donde el saber se mide por su grado de adecuación a los estándares científicos dominantes.	Normativa Justificación: Predomina un discurso de regulación del conocimiento y de las prácticas intelectuales. El texto prescribe la adquisición de saberes “más avanzados” y hábitos “adecuados”, lo que implica un ideal normativo de formación racional y disciplinada. Aunque hay valores implícitos (progreso, ciencia, cultura), el énfasis está en cómo debe aprenderse y qué se considera conocimiento válido, revelando un enfoque de control epistemológico.

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
6	El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.	El sujeto educativo proyectado en este fin es un ciudadano culturalmente consciente y conocedor de la diversidad nacional, pero cuya comprensión de dicha diversidad está orientada a fortalecer la unidad e identidad nacional. Se perfila un sujeto integrador, capaz de reconocer la pluralidad cultural sin que este desborde el marco de la nación. La “comprensión crítica” introduce una aparente apertura reflexiva, aunque dentro de los límites de una identidad nacional predefinida.	La finalidad es mixta, con una tensión entre una orientación humanista (por la apelación a la comprensión crítica y la diversidad cultural) y una orientación ideológica-nacionalista (por el propósito de unidad e identidad). La educación se plantea como mediadora entre la diversidad y la cohesión nacional, buscando armonizar las diferencias bajo un ideal de nación homogénea.	la reflexión crítica o ética. Los valores explícitos son la cultura, la diversidad, la unidad nacional y la identidad. Sin embargo, la jerarquía valorativa los ordena de manera que la diversidad se subordina a la unidad. El texto declara la crítica como valor (“comprensión crítica”), pero esta se enmarca en una racionalidad integradora que neutraliza el conflicto cultural y evita cuestionar la noción de nación única. Se legitima, así, un valor de armonía social que tiende a ocultar las desigualdades históricas y étnicas.	El presupuesto se inscribe en una filosofía integradora del nacionalismo cultural, que concibe la educación como medio para consolidar una identidad nacional cohesionada. Subyace una idea culturalista del sujeto, donde la educación forma ciudadanos conscientes de su patrimonio cultural, pero dentro de un marco simbólico definido por el Estado-nación. La referencia a la “comprensión crítica” puede leerse como una influencia del pensamiento humanista moderno, pero adaptado a un proyecto político de unidad nacional.	El discurso promueve una ideología de integración nacional que reconoce la diversidad solo en la medida en que refuerce la unidad. Se produce una asimilación simbólica: la diversidad se celebra, pero se domestica bajo la lógica del Estado. Se evidencia una tensión entre el reconocimiento multicultural y la centralización identitaria, propia de un discurso de hegemonía cultural que busca legitimar la autoridad del Estado como garante de la pluralidad.	El carácter normativo se manifiesta en la prescripción de un modo específico de comprender la cultura y la diversidad, orientado a sostener la unidad nacional. La educación se convierte en un instrumento de regulación cultural, donde el estudio y la comprensión se subordinan a la construcción simbólica de la nación. En términos normativos, este fin traduce valores culturales en deberes cívicos, imponiendo una interpretación oficial de la diversidad como elemento de cohesión.	Ideológica Justificación: Aunque introduce la palabra “crítica”, esta se enmarca en la unidad nacional como fin superior. La diversidad cultural es reconocida solo en función de la cohesión nacional, lo que traduce una ideología integradora que neutraliza las tensiones sociales. El discurso multicultural se usa como estrategia de legitimación de la identidad nacional homogénea, característica del ideario estatal modernizador.
7	El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.	El sujeto que se construye en este fin es un agente cultural y cognitivo, capaz de acceder, investigar y crear dentro del campo del conocimiento y la cultura. Se espera de él una disposición activa y participativa frente al saber, pero enmarcada dentro del sistema de producción cultural y	La finalidad tiene un matiz humanista-tecnocrático, pues promueve el acceso a la ciencia y la cultura como medios para el desarrollo humano, pero también como capital simbólico y productivo. El fin propone una democratización del conocimiento y la creación, aunque en la práctica refuerza el	Los valores explícitos son el conocimiento, la investigación, la creación, la cultura y el acceso como principio de equidad. Se valora el desarrollo de la ciencia y el arte como expresiones del progreso cultural, pero se	El presupuesto se inscribe en una filosofía del desarrollo integral, donde la ciencia y el arte son considerados expresiones del perfeccionamiento humano. A la vez, se observa la influencia de un paradigma ilustrado y liberal, que identifica el acceso al conocimiento con la libertad y el progreso. Sin embargo, también se percibe un sustrato tecnocrático, en tanto la	El discurso reproduce una ideología meritocrática y culturalista, donde el acceso y la creación se presentan como oportunidades abiertas a todos, pero sin cuestionar las desigualdades estructurales que condicionan dicho acceso. Se naturaliza la idea de que la ciencia y la cultura son bienes universales, invisibilizando los mecanismos de exclusión y selección propios del sistema educativo y del campo	El carácter normativo se evidencia en la obligación institucional de garantizar el acceso al conocimiento y fomentar la investigación y la creación, funciones que la ley convierte en mandatos pedagógicos y administrativos. El lenguaje (“el acceso”, “el fomento”, “el estímulo”) configura deberes del	Axiológica Justificación: Aquí el acento está en el valor intrínseco del conocimiento y la cultura. Se promueve el acceso y la creación como bienes humanos universales, con un tono inclusivo y formativo. No hay mandato regulador ni función de control evidente; más bien, una apuesta por el desarrollo integral del sujeto y la democratización del saber. El valor

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
		científica vigente. Este sujeto combina la figura del intelectual productivo con la del ciudadano creador, articulando la racionalidad científica con la sensibilidad artística.	paradigma del sujeto competente y autosuficiente, formado para integrar la racionalidad científica con la eficiencia técnica y el mérito individual.	omite la reflexión sobre las condiciones sociales de acceso a dichos bienes. Los valores humanistas se combinan con valores modernos de productividad intelectual, lo que sugiere una asimilación de la cultura a la lógica del rendimiento.	educación se asocia con la capacidad de investigar y producir dentro de los marcos institucionales de la ciencia moderna y la cultura oficial.	cultural. La noción de “acceso” se convierte en un significante vacío que legitima la equidad formal sin garantizar el material.	sistema educativo y de los sujetos dentro de él. En consecuencia, este fin traduce el ideal de participación cultural en una política de desempeño, donde investigar y crear se convierten en estándares de calidad educativa.	cultural y artístico predomina como orientación formativa.
8	La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con latinoamérica y el Caribe.	El sujeto educativo propuesto es un ciudadano consciente de la soberanía nacional y, al mismo tiempo, abierto a la solidaridad e integración internacional, especialmente en el ámbito latinoamericano. Se configura un sujeto dual: patriótico y cosmopolita, que combina la lealtad al Estado-nación con la vocación de cooperación regional. Este sujeto está llamado a reconocer su pertenencia nacional como base para relacionarse armónicamente con otros pueblos.	La finalidad formativa articula una orientación cívico-ideológica con una dimensión humanista solidaria. Se busca fortalecer la identidad nacional y la soberanía como principios de cohesión interna, pero también fomentar la integración con otras naciones desde una perspectiva fraterna. La educación aparece como medio para armonizar el patriotismo con la apertura internacional, lo que revela un propósito de formar ciudadanos leales y, a la vez, diplomáticos culturales.	Los valores explícitos son la soberanía, la solidaridad y la integración, los cuales condensan una visión de educación como construcción de unidad nacional y cooperación internacional. Se trata de valores cívicos y políticos que legitiman el papel del Estado como orientador moral y diplomático de la sociedad. Sin embargo, el valor de la “solidaridad” se presenta en un plano ideal, sin problematizar las asimetrías económicas o políticas que afectan la integración real entre países.	Subyace un paradigma nacionalista-humanista, que concibe la educación como herramienta para consolidar la soberanía y fomentar la fraternidad internacional. El presupuesto filosófico parte de la idea de que el fortalecimiento de la identidad nacional es condición previa para la integración. Desde una lectura crítica, este fin reproduce el ideal republicano clásico, donde la educación cívica sustenta la estabilidad del Estado y su proyección en el exterior. Al mismo tiempo, incorpora un matiz latinoamericanista de raíz bolivariana, orientado al reconocimiento de una comunidad de destino regional.	El discurso expresa una ideología estatal de unidad y soberanía, donde la educación cumple un papel legitimador del Estado-nación como sujeto moral y político. La apelación a la solidaridad y la integración se enmarca en una retórica de armonía internacional, que invisibiliza los conflictos estructurales entre naciones y las desigualdades globales. Así, la idea de “conciencia de soberanía” se presenta como neutral, pero en realidad refuerza el control simbólico del Estado sobre la identidad colectiva.	Este fin se traduce en un mandato educativo explícito: formar en conciencia nacional y práctica solidaria. Los verbos “creación” y “fomento” implican acción obligatoria del sistema educativo para inculcar estos valores. El ideal de soberanía se convierte en principio regulativo, mientras la solidaridad adquiere un carácter normativo más que ético. En la práctica, el discurso establece una moral cívica estatalizada, donde el amor a la patria y la cooperación internacional son deberes institucionalizados.	Axiológica Justificación: El texto centra su propósito en la formación de conciencia y en valores ético-políticos como la solidaridad, identidad y pertenencia nacional. Estos conceptos apelan a un ideal de ciudadano consciente de su nación y abierto al mundo, lo cual tiene una raíz humanista y moral. Aunque existe un componente ideológico (el nacionalismo integrador), el eje semántico está en la transmisión de valores, no en la regulación o en la reproducción técnica del orden social. Por tanto, predomina la dimensión axiológica.

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
9	El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país	El sujeto educativo planteado es un individuo crítico, racional y funcional al progreso nacional. Se concibe como un sujeto capaz de analizar, reflexionar y participar activamente en los procesos de transformación social, pero dentro de un marco de desarrollo científico y tecnológico orientado al bienestar colectivo. Aunque se exalta su capacidad crítica, esta se canaliza hacia fines de utilidad social y económica, no necesariamente hacia la transformación estructural de la realidad.	La finalidad combina una orientación humanista y pragmática, en la que la crítica se instrumentaliza para fortalecer el desarrollo científico, tecnológico y económico. El texto promueve la formación de capacidades intelectuales no como fin en sí mismas, sino como medio para el progreso y la mejora de la calidad de vida. La educación se plantea como factor de innovación y productividad social, integrando el discurso emancipador de la crítica con la lógica desarrollista del crecimiento nacional.	Los valores explícitos son la crítica, la reflexión, la participación, el progreso, la calidad de vida y la ciencia. Se exaltan valores del pensamiento moderno ilustrado, como la razón y la investigación, pero puestos al servicio del proyecto nacional de desarrollo. Se presenta una aparente democratización de la participación, aunque en realidad se regula el sentido de la crítica para que contribuya al avance del sistema, no a su cuestionamiento profundo.	Subyace un paradigma racionalista y desarrollista, propio de la modernidad tecnocrática, donde la educación se concibe como instrumento para producir sujetos capaces de pensar, innovar y participar dentro del orden existente. Este fin expresa un presupuesto de racionalidad funcional, donde la crítica se entiende como competencia cognitiva, no como conciencia social. En términos filosófico-educativos, se advierte una tensión entre el ideal emancipador freireano (crítica como liberación) y el ideal tecnocrático (crítica como eficacia).	El discurso construye una ideología del progreso racional, donde la crítica se despoja de su dimensión política para integrarse al orden productivo. Se naturaliza la asociación entre desarrollo tecnológico y bienestar, invisibilizando las relaciones de poder que definen el acceso a dichos beneficios. El texto legitima un modelo de educación que canaliza la capacidad crítica hacia la eficiencia social, reforzando el consenso en torno al desarrollo como horizonte único.	El lenguaje del texto tiene un carácter normativo fuerte: el desarrollo de la “capacidad crítica, reflexiva y analítica” se convierte en una exigencia curricular y pedagógica, orientada al cumplimiento de metas nacionales de progreso. Los verbos “fortalezca” y “oriente” imponen un marco teleológico en el que el pensamiento crítico debe contribuir al “avance científico” y al “progreso social y económico”. En la práctica, se establece una regulación del sentido de la crítica, que pasa de ser una práctica emancipadora a un mandato de rendimiento intelectual y social.	Ideológica Justificación: Este fin combina lenguaje emancipador (“capacidad crítica, reflexiva y analítica”) con un marco finalista subordinado al progreso social y económico del país. Es decir, la crítica se institucionaliza como medio para fortalecer el desarrollo nacional, no como ejercicio de transformación del orden. Esto refleja una ideología tecnocrática: la ciencia y la razón crítica se instrumentalizan al servicio del avance económico y la eficiencia social. En consecuencia, el discurso reproduce una racionalidad de desarrollo, donde el sujeto crítico se integra al proyecto nacional, pero no lo cuestiona.
10	La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio	El sujeto educativo que aquí se configura es consciente, responsable y adaptado a un entorno natural y social regulado. Se espera que internalice valores ecológicos, desarrolle una actitud preventiva y participe en la conservación del ambiente y del patrimonio cultural. No se le concibe como agente transformador del sistema económico o político que genera el deterioro ambiental,	La finalidad es ética y conservacionista, orientada a formar conciencia más que acción transformadora. Se privilegia el desarrollo de una “cultura ecológica y del riesgo”, lo que implica un aprendizaje de autocontrol y adaptación frente a amenazas naturales o humanas, antes que una crítica estructural al modelo de desarrollo que produce dichas amenazas. En este sentido, la orientación es humanista en la forma,	Los valores explícitos son conservación, protección, calidad de vida, racionalidad, prevención y defensa. Todos remiten a un ideal de orden ecológico y cultural, donde la naturaleza y el patrimonio son bienes comunes que deben preservarse. La “racionalidad” en el uso de los	El fin se sustenta en un presupuesto ético-naturalista con elementos del desarrollismo ecológico. Se asume que la educación puede moldear la conciencia ciudadana para lograr un equilibrio entre progreso y preservación, dentro del marco de una racionalidad instrumental. El saber ambiental se presenta como conocimiento técnico y moral, no como construcción política o social. Desde un punto de vista filosófico, se articula con el humanismo ecológico, pero bajo el paradigma funcional	El discurso ecológico funciona ideológicamente al naturalizar la responsabilidad individual frente a los problemas ambientales, desplazando el foco de los grandes actores económicos o políticos hacia el ciudadano común. Se promueve una conciencia moral del cuidado, pero no una conciencia crítica de las causas estructurales del deterioro ambiental. La apelación a la “prevención de desastres” y al “uso racional” traduce un lenguaje técnico que refuerza la autoridad del Estado y de los expertos en la gestión del medio ambiente.	El texto convierte valores ecológicos en mandatos normativos. Expresiones como “conservación”, “protección” y “prevención” operan como principios regulatorios de la conducta ciudadana y del currículo escolar. La educación ambiental deja de ser un campo reflexivo para transformarse en un conjunto de deberes de cumplimiento institucional. Además, la noción de “cultura del riesgo” introduce una	Axiológica Justificación: El eje del discurso es formar conciencia y valores éticos frente al entorno natural y cultural. El lenguaje enfatiza deberes morales (conservación, protección, defensa), más que mandatos o metas técnicas. La orientación es humanista y moral, centrada en el “deber ser” ciudadano y ecológico. Aunque hay un marco normativo implícito (la educación como medio de regulación ambiental), los valores ecológicos y culturales prevalecen como fin educativo.

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
	cultural de la Nación.	sino como custodio del orden ecológico establecido, comprometido con su preservación.	pero normativa y funcionalista en el fondo, centrada en la sostenibilidad del sistema.	recursos naturales introduce un criterio técnico y económico, mientras que la “calidad de vida” legitima la idea de bienestar dentro del modelo de desarrollo vigente. No aparecen valores asociados a la justicia ambiental o al cuestionamiento del extractivismo, lo que muestra una visión moralizante más que política del cuidado ambiental.	del desarrollo sostenible, donde el sujeto es educado para mantener el equilibrio del sistema, no para cuestionarlo.		lógica de control y previsión, donde la educación se vuelve instrumento de gestión social frente a amenazas naturales o sociales.	
1	La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.	El sujeto que se configura aquí es trabajador productivo y moralmente disciplinado. La educación se orienta a dotarlo de conocimientos técnicos y habilidades laborales, pero también a inculcarle una valoración ética del trabajo como medio de realización personal y aporte al progreso social. Este sujeto se define por su capacidad de inserción funcional en el sistema económico, más que por su autonomía crítica. Se trata de un ciudadano-laborioso que internaliza el	La finalidad es instrumental y moralizante: formar para el trabajo y, simultáneamente, legitimar el trabajo como valor. El verbo “formación” indica un proceso integral, pero los contenidos (“conocimientos técnicos y habilidades”) acentúan el carácter operativo y utilitario de la educación. La mención al “desarrollo individual y social” introduce un ideal armónico donde el progreso personal coincide con el progreso colectivo, ocultando las tensiones de clase o las desigualdades	El valor central es el trabajo como principio moral y fundamento del desarrollo. Este valor articula otros implícitos: productividad, responsabilidad, utilidad, esfuerzo y cooperación. Se presenta como un bien en sí mismo, independientemente de las condiciones materiales o relaciones de poder en que se ejerza. Así, el trabajo se moraliza y se convierte en el medio legítimo de ascenso y	Este fin se sustenta en un presupuesto pragmático-productivista de raíz humanista-laboral, donde el trabajo se concibe como esencia del ser humano y medio de realización moral. Desde la perspectiva de la filosofía de la educación, traduce una visión aristotélico-tomista reinterpretada por la modernidad industrial: el trabajo como virtud y como servicio a la comunidad. En términos pedagógicos, refleja la influencia del reduccionismo desarrollista, que entiende la formación laboral como requisito del progreso nacional.	Este enunciado cumple una función ideológica clara: legitima el orden económico y las relaciones de producción existentes. Al promover la “valoración del trabajo” sin cuestionar su organización, la ley refuerza la ideología del esfuerzo individual y la moral del trabajo propia del capitalismo industrial. Se naturaliza el vínculo entre educación y productividad, haciendo que el trabajo aparezca como destino moral y social, no como campo de conflicto o desigualdad.	El lenguaje normativo transforma el trabajo en principio regulativo del sistema educativo. Verbos como “formación” y expresiones como “valoración de este” funcionan como mandatos pedagógicos. La escuela no solo debe enseñar habilidades laborales, sino inculcar una ética del trabajo, institucionalizando la moral productiva como deber ciudadano. Este fin orienta el currículo hacia la educación para la empleabilidad, reforzando la relación entre formación y mercado.	Ideológica Justificación: Este fin convierte el trabajo en un principio de integración social y desarrollo, pero lo hace desde una racionalidad productivista. La educación aparece como medio para reproducir la ética del trabajo y el desarrollo económico, coherente con la ideología del capital humano. Los valores (esfuerzo, desarrollo, productividad) legitiman un orden social orientado al rendimiento, más que a la emancipación. Por eso, aunque hay componentes axiológicos y normativos, la función ideológica es predominante.

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
		trabajo como virtud y deber.	estructurales del sistema laboral.	contribución social. No hay mención a la justicia laboral, la equidad o el derecho al trabajo digno, lo que revela una visión funcionalista y meritocrática.				
1 2	La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre,	El sujeto educativo que emerge de este fin es sano, disciplinado y socialmente adaptado. Se configura como un individuo responsable de su cuerpo y de su conducta, capaz de regular sus hábitos y participar activamente en prácticas saludables y recreativas. El énfasis en la “promoción” y “preservación” de la salud, así como en la “utilización adecuada del tiempo libre”, revela una concepción del sujeto como gestor racional de su bienestar físico y moral, orientado por normas higiénicas y sociales.	La finalidad es biologicista y moral, orientada a la formación de hábitos saludables y de comportamiento socialmente aceptable. El propósito de “prevenir problemas socialmente relevantes” extiende la educación sanitaria a la esfera moral, donde el cuidado del cuerpo y la prevención se traducen en conformidad con las normas sociales y de conducta. El componente recreativo y deportivo cumple una función de integración social, control del ocio y canalización de energías hacia fines institucionalmente aprobados.	Los valores centrales son salud, higiene, prevención, disciplina, orden y aprovechamiento del tiempo. Estos valores legitiman una visión médico-social del bienestar, donde la educación asume funciones preventivas y de control social. El “uso adecuado del tiempo libre” encierra una valoración moral del ocio: lo que no se orienta al desarrollo personal o social es considerado improductivo. Se omiten dimensiones subjetivas o culturales del bienestar, privilegiando la normalización del cuerpo y la conducta.	Subyace un presupuesto positivista y normativo que concibe la educación como medio de regulación biopolítica del individuo. Desde la perspectiva filosófica, este fin retoma la tradición del higienismo pedagógico del siglo XX, donde la salud se asocia con la moral y la productividad. Se asume que el cuerpo debe educarse para servir al orden social y económico, bajo la idea de que el bienestar físico conduce al equilibrio moral y social. En el plano educativo, se articula con una visión tecnocrática de la salud pública, que prioriza la prevención sobre la reflexión crítica.	El discurso ideológico se manifiesta al moralizar el cuerpo y la salud, transformando el cuidado personal en obligación cívica. Se difumina la frontera entre educación y control social: el individuo “debe” ser sano, limpio, preventivo y activo. El fin oculta los determinantes estructurales de la salud —como pobreza, trabajo precario o desigualdad—, responsabilizando al sujeto individual de su bienestar. Asimismo, la regulación del tiempo libre legitima la vigilancia del ocio y la productividad corporal.	El texto opera como principio regulativo del comportamiento corporal y social. Verbos como “promoción”, “preservación”, “prevención” y expresiones como “utilización adecuada” implican mandatos pedagógicos explícitos. El sistema educativo se convierte en agente de implementación de políticas de salud y orden social. El currículo asume un rol prescriptivo: enseñar cómo comportarse, cómo usar el tiempo y cómo cuidar el cuerpo según estándares institucionales.	Normativa Justificación: Este fin regula comportamientos y prácticas de la vida cotidiana: salud, higiene, tiempo libre, deporte. Su lenguaje es prescriptivo (“formación para”, “prevención”), evidenciando un propósito disciplinario y regulador del cuerpo y la conducta. Refleja el interés del Estado en normar el estilo de vida y promover una ciudadanía saludable y controlada. Aunque encierra valores (bienestar, autocuidado), el tono imperativo revela su carácter normativo dominante.
1 3	La promoción en la persona y en la sociedad de la	El sujeto educativo que emerge es innovador, técnico y productivo,	La finalidad es claramente instrumental y desarrollista. La	Los valores explícitos son creatividad,	Subyace un presupuesto pragmático-desarrollista de raíz tecnocrática y neoliberal.	Este fin evidencia con claridad la ideología del productivismo neoliberal, que subordina la	El texto opera como mandato normativo de inserción económica.	Ideológica Justificación:

N o.	Texto literal (art.5)	Noción de sujeto educativo	Finalidad formativa	Valor declarado	Presupuesto filosófico-educativo	Indicadores ideológicos	Indicadores de condicionamiento normativo	Categoría dominante (axiológica/normativa/ideológica)
	capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.	concebido como un agente de desarrollo económico. Se espera que posea capacidad creativa y de investigación aplicada, pero orientada a fines instrumentales: adoptar tecnologías útiles para el crecimiento nacional y su inserción en el mercado laboral. Este sujeto no es un creador libre, sino un agente funcional del sistema productivo, cuya creatividad se define en relación con la utilidad económica.	educación se plantea como medio para fortalecer la capacidad tecnológica del país y asegurar la empleabilidad de los ciudadanos. La creatividad y la investigación se subordinan a la lógica del desarrollo económico, lo que convierte la formación en un proceso de tecnificación del sujeto. Este fin promueve una idea de progreso lineal, basada en la ciencia aplicada y la modernización, más que en la emancipación o el pensamiento crítico.	investigación, tecnología, desarrollo y productividad. Se articulan bajo el ideal del progreso nacional, donde el conocimiento se valora por su aplicabilidad económica. La creatividad deja de ser un fin humanista para convertirse en medio de innovación industrial y competitividad. Se omiten valores como la equidad, la sostenibilidad o la democratización del conocimiento, reforzando una visión utilitarista del saber.	La educación se concibe como capital humano: un instrumento para optimizar el crecimiento económico y fortalecer la competitividad del país. Desde la filosofía de la educación, este enfoque responde a una racionalidad instrumental, donde el saber solo adquiere sentido si produce resultados medibles. El sujeto deja de ser fin en sí mismo (humanismo clásico) para convertirse en medio del desarrollo nacional, expresión del paradigma moderno del progreso técnico.	educación al mercado y a la economía. Se naturaliza la relación entre desarrollo, tecnología y bienestar, ocultando los efectos de dependencia tecnológica y exclusión social. La idea de que el educando debe ingresar al “sector productivo” legitima la función de la escuela como mecanismo de inserción laboral y disciplinamiento económico, en línea con la teoría de la reproducción de Bourdieu y Althusser (1974). La creatividad, bajo este discurso, se convierte en instrumento de eficiencia, no de emancipación.	Verbos como “promoción” y expresiones como “le permita al educando ingresar al sector productivo” funcionan como directrices obligatorias del sistema educativo. La ley convierte la formación en política pública de empleabilidad, estableciendo que el éxito educativo se mide por su contribución al desarrollo nacional. En este sentido, la educación se normativiza como instrumento de planificación económica, no como espacio de formación integral o crítica.	Aunque contiene valores (creatividad, investigación) y mandatos (promover, permitir), el núcleo del discurso está en su orientación ideológica productivista. La ley presenta como natural que la educación debe servir al desarrollo y a la inserción en el sector productivo. Esta subordinación del saber al mercado evidencia la ideología neoliberal-tecnocrática que estructura el texto: el ser humano se concibe como capital humano, y el aprendizaje, como medio para la eficiencia económica.

8.2 Anexo 2. Matriz de Codificación (Matriz No. 2)

La Matriz No. 2 permitió descomponer los enunciados del artículo 5 en fragmentos mínimos de sentido, asignar códigos y subcódigos, y realizar un análisis hermenéutico-crítico, garantizando trazabilidad y rigor metodológico.

FIN	ID unidad	Segmento textual (cita)	Código principal	Subcódigo	Observaciones analíticas
1	1	“El pleno desarrollo de la personalidad”	PFE	Humanista – Antropocéntrico (visión centrada en el ser humano como fin de la educación)	

FIN	ID unidad	Segmento textual (cita)	Código principal	Subcódigo	Observaciones analíticas
	2	“sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”	CN	Principio Reglativo – Restricción jurídica de la autonomía individual	
	3	“dentro de un proceso de formación integral”	PFE	Teleológica – Formación total del ser en sus dimensiones múltiples	
	4	“física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica”	PFE	Holística – Concepción integral del sujeto educativo	
	5	“y demás valores humanos”	PFE	Ética – Centralidad de los valores como fin formativo	
	6	(conjunto implícito del texto) — la articulación entre “formación integral” y “orden jurídico”	ID	Reproducción del orden – Articulación entre desarrollo personal y normatividad estatal	
2	1	“La formación en el respeto a la vida”	PFE	Ética – Valor de la vida como fundamento de la educación moral	Este fin presenta una fuerte orientación axiológica y cívica, anclada en la formación ética del sujeto en valores universales (vida, paz, justicia). Sin embargo, la formulación normativa (“formación en el respeto...”) introduce un condicionamiento prescriptivo, donde el Estado define los valores legítimos. En el plano ideológico, se proyecta una noción de ciudadanía homogénea y moralmente unificada, que puede invisibilizar la pluralidad real de perspectivas y conflictos sociales.
	2	“y a los demás derechos humanos”	PFE	Humanista – Reconocimiento de la dignidad y los derechos universales	
	3	“a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad”	PFE	Cívico-Humanista – Formación en valores sociales y políticos orientados al bien común	
	4	“así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”	PFE	Ética-Cívica – Ejercicio de virtudes democráticas y libertad responsable	
	5	(conjunto del texto: énfasis en el respeto y la formación en valores democráticos)	CN	Lenguaje Imperativo – Configura el deber de formar en valores prescritos por el Estado	
	6	(dimensión implícita del conjunto)	ID	Ciudadanía Homogénea – Reproduce un ideal unívoco de ciudadano moral y democrático	
3	1	“La formación para facilitar la participación de todos”	PFE	Democrática – Educación orientada a la participación ciudadana y al empoderamiento colectivo	Este fin articula un presupuesto filosófico democrático centrado en la participación y la inclusión social. Sin embargo, el verbo “facilitar” denota una relación instrumental, donde la educación no emancipa plenamente, sino que habilita al sujeto para operar dentro de las estructuras ya dadas. En el plano ideológico, reproduce un modelo de participación funcional al orden político establecido, que prioriza la integración sobre la transformación.
	2	“en las decisiones que los afectan”	PFE	Crítica – Reconocimiento de la agencia del sujeto frente a las estructuras sociales y políticas	
	3	“en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”	PFE	Integral – Formación para intervenir en todos los ámbitos de la vida social y nacional	
	4	(conjunto del texto: énfasis en la inclusión de “todos”)	ID	Funcionalismo Democrático – Promoción de una participación formal, más integradora que transformadora	
	5	(estructura normativa: “formación para facilitar”)	CN	Principio Reglativo – Define la educación como instrumento de habilitación para el sistema participativo existente	
4	1	“La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley”	PFE	Ética-Cívica – Formación del sujeto obediente y normativamente orientado	Este fin educativo manifiesta una filosofía cívico-normativa orientada al orden social, donde la educación aparece como medio de

FIN	ID unidad	Segmento textual (cita)	Código principal	Subcódigo	Observaciones analíticas
	2	“la autoridad legítima”	ID	Reproducción del Orden – Naturalización del poder institucional y su legitimidad como incuestionable	interiorización de la autoridad y la ley. Aunque se presenta bajo la idea de respeto, opera como un mecanismo de normalización ideológica, legitimando el poder estatal y la identidad nacional homogénea. En el plano ideológico, refuerza la reproducción simbólica del Estado-nación y la disciplinarización del sujeto a través de la moral patriótica.
	3	“y a la ley”	CN	Mandato Vinculante – El texto prescribe una conducta obligatoria hacia la norma jurídica	
	4	“a la cultura nacional”	PFE	Identitaria – Enfatiza la cohesión simbólica en torno a valores culturales comunes	
	5	“a la historia colombiana y a los símbolos patrios”	PFE	Patriótica–Historicista – Educación como vehículo de memoria nacional y orgullo patriótico	
	6	(estructura general del enunciado: serie de objetos de respeto prescritos)	ID	Ciudadanía Homogénea – Promueve una identidad unificada, despolitizando la diversidad y el disenso	
	7	(uso reiterado del “respeto a...”)	CN	Lenguaje Imperativo – Configura la conducta del educando en términos de sumisión normativa y moral	
5	1	“La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados”	PFE	Desarrollista–Tecnocrática – Educación orientada al progreso mediante ciencia y técnica	Este fin educativo articula una visión desarrollista y tecnocrática del conocimiento: el saber se presenta como motor de progreso y competitividad , priorizando la ciencia y la técnica como formas de racionalidad dominante. Aunque incluye dimensiones humanísticas, estas aparecen subordinadas al discurso del avance y la eficiencia . En clave ideológica, reproduce la lógica del capital humano , donde aprender equivale a adaptarse a las exigencias del sistema productivo.
	2	“científicos y técnicos”	ID	Visión Tecnocrática – Predominio de un saber instrumental vinculado al desarrollo económico	
	3	“más avanzados”	ID	Progreso Lineal – Supone jerarquía del conocimiento moderno y occidental	
	4	“humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos”	PFE	Integral–Humanista – Reconocimiento de las dimensiones culturales y formativas de	
6	1	“El estudio y la comprensión crítica”	PFE	Humanista–Crítico – Propone una formación reflexiva y analítica sobre la cultura	Este fin promueve una doble tensión ideológica: por un lado, impulsa una comprensión crítica y pluralista de la cultura, compatible con un enfoque humanista y democrático; pero, por otro, instrumentaliza dicha diversidad para sostener la unidad nacional, reproduciendo una visión centralista y homogeneizadora. En consecuencia, la categoría dominante aquí es ideológica, al subordinar la diversidad cultural al proyecto de nación unificada.
	2	“de la cultura nacional”	ID	Nacionalismo Integrador – Reafirma una identidad colectiva bajo un marco cultural unificado	
	3	“y de la diversidad étnica y cultural del país”	PFE	Reconocimiento Pluralista – Admite la diferencia como valor educativo	
	4	“como fundamento de la unidad nacional”	ID	Reproducción del Orden – Subordina la diversidad al ideal de unidad nacional	
	5	“y de su identidad”	PFE	Teleológica–Identitaria – La educación orientada a la construcción de identidad colectiva	

FIN	ID unidad	Segmento textual (cita)	Código principal	Subcódigo	Observaciones analíticas
	6	(estructura global del fin)	CN	Principio Regulatorio – Prescribe el estudio de la cultura y diversidad como obligación formativa para la cohesión social	
7	1	“El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica”	PFE	Desarrollista–Tecnocrático – La educación como vía para el progreso científico y técnico	Este fin integra una visión mixta humanista y tecnocrática. Por una parte, amplía el horizonte educativo hacia la formación científica, técnica y cultural, vinculando saber y desarrollo. Sin embargo, la primacía del “acceso” y la “investigación” orientadas al progreso denota una lógica instrumental y desarrollista, coherente con la racionalidad productiva de la modernidad. Por tanto, la categoría dominante en este fin es axiológica, al articular valores de conocimiento, cultura y creación como principios legitimadores del desarrollo.
	2	“y demás bienes y valores de la cultura”	PFE	Humanista–Cultural – Promueve la apropiación integral de la herencia cultural	
	3	“el fomento de la investigación”	PFE	Pragmático–Productivista – Valoración del conocimiento aplicado y útil al desarrollo	
	4	“y el estímulo a la creación artística”	PFE	Estético–Expresivo – Reconoce la creatividad como componente formativo y cultural	
	5	“en sus diferentes manifestaciones”	PFE	Pluralista–Inclusivo – Valida la diversidad de formas culturales y artísticas	
	6	(estructura global del fin)	CN	Principio Regulatorio – Instituye el acceso, la investigación y la creación como deberes institucionales de la educación	
8	1	“La creación y fomento de una conciencia”	PFE	Teleológica–Formativa – La educación como construcción de conciencia moral y política	Este fin combina elementos axiológicos e ideológicos: la solidaridad y la integración representan valores éticos universales, pero están subordinados a la conciencia de soberanía nacional, que actúa como núcleo estructurante. Se reproduce así una visión ideológica nacionalista moderada, donde la educación sirve a la legitimación del Estado-nación y a la unidad geopolítica latinoamericana como extensión de esa identidad. Por tanto, la categoría dominante es ideológica, al privilegiar la formación de conciencia nacional como principio organizador del discurso educativo.
	2	“de la soberanía nacional”	ID	Nacionalismo Político – Refuerza la idea de identidad estatal y legitimidad del orden nacional	
	3	“y para la práctica de la solidaridad”	PFE	Ético–Humanista – Promueve valores de cooperación y responsabilidad social	
	4	“y la integración con el mundo”	PFE	Humanismo Universalista – Propone apertura al diálogo intercultural y cooperación global	
	5	“en especial con Latinoamérica y el Caribe”	ID	Regionalismo Integrador – Reafirma afinidades históricas y culturales como marco político de identidad	
	6	(estructura global del fin)	CN	Principio Regulatorio – Instituye la conciencia nacional y solidaria como mandato educativo para la cohesión y proyección internacional	
9	1	“El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica”	PFE	Humanista–Crítico – Propone una formación basada en el pensamiento autónomo y reflexivo	Este fin es uno de los más complejos del artículo 5, porque articula discursos humanistas, emancipadores y tecnocráticos. Si bien enuncia la formación crítica y reflexiva como propósito emancipador, esta se canaliza hacia finalidades instrumentales —el progreso científico, económico y nacional—, que responden a la lógica del desarrollo modernizador.
	2	“que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional”	PFE	Desarrollista–Tecnocrático – Orienta la formación hacia la innovación y el progreso técnico	

FIN	ID unidad	Segmento textual (cita)	Código principal	Subcódigo	Observaciones analíticas
	3	“orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población”	PFE	Teleológica–Social – Subordina el conocimiento al bienestar colectivo y la dignidad humana	De este modo, la educación aparece como medio para la reproducción del orden económico y tecnológico, más que como fin liberador autónomo. Por tanto, la categoría dominante es ideológica, en su vertiente tecnocrático-desarrollista, donde la crítica se subordina al progreso nacional.
	4	“a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas”	PFE	Emancipadora–Participativa – Impulsa la acción social y la corresponsabilidad en la transformación	
	5	“y al progreso social y económico del país”	ID	Funcionalismo Económico – Integra la educación en la lógica del desarrollo y la productividad nacional	
	6	(estructura global del fin)	CN	Principio Regulatorio – Formula la capacidad crítica y el progreso como mandatos formativos orientadores del sistema educativo	
10	1	“La adquisición de una conciencia”	PFE	Teleológica–Formativa – La educación orientada a la interiorización de valores éticos y ambientales	Este fin combina una racionalidad ética y ecológica con elementos tecnocráticos y normativos. La formación ambiental se concibe no solo como desarrollo de conciencia, sino también como dispositivo de regulación del comportamiento social. La apelación a la “cultura ecológica y del riesgo” evidencia la traducción de valores éticos en mandatos preventivos, mientras que la “defensa del patrimonio cultural” refuerza una visión nacionalista del cuidado. En conjunto, la categoría dominante es axiológica, pues el discurso se articula en torno a valores (vida, medio ambiente, responsabilidad), aunque en tensión con mecanismos normativos de control social.
	2	“para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente”	PFE	Ético–Ecológica – Promueve responsabilidad moral hacia la naturaleza y el entorno vital	
	3	“de la calidad de la vida”	PFE	Humanista–Vital – Sitúa el bienestar humano como criterio de sentido educativo	
	4	“del uso racional de los recursos naturales”	ID	Tecnocrático–Utilitarista – Propone una gestión racional del ambiente vinculada a la lógica del desarrollo sostenible	
	5	“de la prevención de desastres”	CN	Principio Regulatorio – Traduce la conciencia ambiental en deberes institucionales y comportamentales	
	6	“dentro de una cultura ecológica y del riesgo”	PFE	Cultural–Responsiva – Fomenta hábitos sociales orientados a la sostenibilidad y la prevención	
	7	“y la defensa del patrimonio cultural de la Nación”	ID	Nacionalismo Cultural – Amplía la noción de ambiente a la protección de los símbolos y legados nacionales	
	8	(estructura global del fin)	CN	Mandato Vinculante – Establece la conciencia ecológica como obligación educativa normativa	
11	1	“La formación en la práctica del trabajo”	PFE	Pragmático–Productivista – Plantea la educación como medio de preparación para el desempeño laboral	Este fin traduce con claridad la visión productivista del sistema educativo. El trabajo aparece como núcleo axiológico y funcional, pero su sentido ético está supeditado a la lógica del desarrollo económico y social. La educación se presenta como instrumento de reproducción de la fuerza laboral calificada, dentro de un esquema tecnocrático y moralizante que combina eficiencia con disciplina.
	2	“mediante los conocimientos técnicos y habilidades”	PFE	Tecnocrático–Instrumental – Prioriza la capacitación técnica como vía de inserción productiva	

FIN	ID unidad	Segmento textual (cita)	Código principal	Subcódigo	Observaciones analíticas
	3	“así como en la valoración del mismo”	PFE	Ético-Laboral – Moraliza la actividad laboral, convirtiéndola en un deber del sujeto educativo.	Por tanto, la categoría dominante es ideológica, pues el discurso del trabajo actúa como mecanismo de legitimación del orden económico y social.
	4	“como fundamento del desarrollo individual y social”	ID	Funcionalismo Económico – Subordina el desarrollo humano (individual) y el progreso (social) a la variable económica del trabajo, naturalizando la lógica del capital humano	
	5	(estructura global del fin)	CN	Mandato Vinculante – Configura el trabajo como principio regulador del sistema educativo.	
12	1	“La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene”	PFE	Ético-Vital – Orienta la educación al cuidado del cuerpo y la vida como valores fundamentales	Este fin conjuga valores humanistas con un fuerte componente normativo y biopolítico. Si bien promueve la salud, la recreación y el bienestar, también introduce mecanismos de regulación del cuerpo y del comportamiento, subordinando la autonomía personal a modelos de vida “saludables” definidos institucionalmente. Así, la educación se convierte en un dispositivo de normalización social, orientado a la prevención, control y productividad corporal. La categoría dominante es normativa, por el peso del discurso preventivo y regulador sobre el ideal formativo.
	2	“la prevención integral de problemas socialmente relevantes”	CN	Principio Regulatorio – Vincula la educación con la función preventiva y disciplinaria del Estado social	
	3	“la educación física, la recreación, el deporte”	PFE	Humanista-Corporal – Promueve la integralidad entre cuerpo, bienestar y formación	
	4	“y la utilización adecuada del tiempo libre”	CN	Mandato Vinculante – Regula el ocio mediante una noción moral de aprovechamiento formativo	
	5	(estructura global del fin)	ID	Normalización Biopolítica – Configura la educación como medio de control social a través del cuerpo, la salud y la disciplina del tiempo	
13	1	“La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar”	PFE	Humanista-Creativo – Concibe la educación como potenciadora de la invención y el pensamiento crítico	Este fin cierra el artículo 5 consolidando la visión tecnocrática y productivista del sistema educativo. Aunque menciona la creación e investigación como capacidades humanas valiosas, su finalidad se enmarca en los procesos de desarrollo nacional y la inserción al sector productivo, lo que convierte la educación en un instrumento de adecuación del sujeto al mercado laboral. La creatividad deja de ser emancipadora y pasa a ser funcional al desarrollo económico. Por tanto, la categoría dominante es ideológica, con un fuerte matiz tecnocrático y económico, que reproduce la racionalidad del capital en el discurso educativo.
	2	“adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país”	PFE	Desarrollista-Tecnocrático – Subordina la creatividad y la investigación al progreso económico nacional	
	3	“y le permita al educando ingresar al sector productivo”	ID	Funcionalismo Económico – Define el sentido de la educación en función de su utilidad laboral y económica	
	4	(estructura global del fin)	CN	Principio Regulatorio – Instituye la creatividad, la investigación y la adaptación tecnológica como mandatos de inserción productiva	

9 Bibliografía

Aguilar, A. J. (2018). Servicio educativo: una revisión legislativa de su estructuración frente a las obligaciones del Estado. *Perspectivas*, 3(2), 110–120.

Alexy, R. (1993). *Teoría de los derechos fundamentales* (E. Garzón Valdés, Trad.). Centro de Estudios Constitucionales.

Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Nueva Visión.

Arteta, M. (2016). La hermenéutica crítica de Habermas: una «profundización» de la hermenéutica gadameriana. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 21(2), 27–39.

- Bobbio, N. (1998). *Estado, gobierno y sociedad: Por una teoría general de la política*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, A. (2014). La educación en Colombia: entre el discurso y la práctica. *Revista Educación y Sociedad*, 25(3), 55–72.
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), 31–47.
- Calics-Salcedo, L. (2023). Políticas públicas educativas en el marco del sistema educativo colombiano: Una reflexión desde su fundamento teórico. *Revista de Investigaciones ULCB*, 10(1), 16–22.
- Cevallos Tonato, L. A. (2020). *Influencia de la filosofía de la educación en la construcción de los referentes fundamentales de la educación ecuatoriana* [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional UPS.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.495*.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional No. 116.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Delgado, E. E. (2023). La Educación Matemática Realista y su incidencia en la transformación del currículo en Colombia: Ley general de la educación o Ley 115 de 1994. *Academia y Virtualidad*, 17(1), 117–136.
- Delgado, W. G. (2017). Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. *Revista Boletín Redipe*, 6(2), 67–80.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.

Di Marco, M. E. (2019). *El problema de la educación en el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cuyo]. Biblioteca Digital UNCUYO.

Dussel, E. (2012). *Política de la liberación. Volumen II: Arquitectónica*. Editorial Trotta.

Espinoza Freire, E. E., & Toscano Ruíz, D. F. (2015). *Metodología de investigación educativa y técnica*. Universidad Técnica de Machala.

Ferrajoli, L. (2012). El constitucionalismo entre principios y reglas. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 35, 791–817.

<https://doi.org/10.14198/DOXA2012.35.27>

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)* (H. Pons, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

González Covarrubias, M. L., & Aspe de la Rosa, M. Á. (2015). *El debate "Hart-Dworkin": Una introducción a la discusión*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Lerma Carreño, C. A. (2007). *El derecho a la educación en Colombia*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Mayordomo Pérez, A. (2021). La Ley General de Educación y la pedagogía: Reencuentro y señal. *Historia y Memoria de la Educación*, (14), 23-55. <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.27641>

McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria: El socialismo y los desafíos actuales*. Ediciones Herramienta.

Montes Iturrizaga, I., et al. (2021). *Investigación educativa: Técnicas para el recojo y análisis de la información*. PUCP.

- Morales-Gómez, G., Reza-Suárez, L., Galindo-Mosquera, S., & Rizzo-Bajaña, P. (2019). ¿Qué significa “fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad? *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), 116–127.
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 77–90.
<https://doi.org/10.19053/01227238.869>
- Pérez Jaraba, M. D. (2010). Principios y reglas: Examen del debate entre R. Dworkin y H. L. A. Hart. *Revista de Estudios Jurídicos*, 10(2ª Época). <https://rej.ujaen.es/>
- Pulido Chaves, O. O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*, (27), 15–26.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 71–78.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4.ª ed.). Limusa.
- Vázquez, S. M. (2012). *La filosofía de la educación: Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural de la Asociación Argentina de Cultura.
- Vélez-Medina, B., & Peña Castaño, J. M. (2023). Reflexiones sobre el proyecto de Ley Estatutaria que pretende regular el derecho a la educación en Colombia. *Sophia*, 19(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1198>
- Villalobos Paniagua, R. A. (2014). Teoría de la educación y filosofía. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 9(1), 47–70.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5409494>

