

SERIE
EDUCA-
CIÓN

**JUSTICIA
SOCIAL
EDUCATIVA:**
una alternativa
para el posconflicto
colombiano

ISBN
978-
958-
782-
529-
9

TITO HERNANDO PÉREZ PÉREZ
Editor académico



EDICIONES
USTA





JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA

Una alternativa para

el posconflicto colombiano

COLEC-

CIÓN

440

EDICIONES

USTA

**JUSTICIA SOCIAL
EDUCATIVA**

Una alternativa para
el posconflicto colombiano

SERIE

EDUCACIÓN

Tito Hernando Pérez

EDITOR ACADÉMICO



Pérez, Tito Hernando

Justicia social educativa: Una alternativa para el posconflicto colombiano/ Tito Hernando Pérez, [y otros nueve autores], Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2022.

165 páginas; tablas

Incluye referencias bibliográficas e índices de autores y temático

ISBN: 978-958-782-529-9

E-ISBN: 978-958-782-530-5

1. Justicia social 2. Posconflicto Colombiano 3. Política social 4. Problemas sociales 5. Educación social I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.115

CO-BoUST

© Tito Hernando Pérez, Wilman Tomás Obando Urueña, Laura Dayanna Garcés Naranjo, Cristian Fabián Mosquera, Yeny Marcela Tinjacá Gómez, Jenny Paola Moreno Garcés, Germán Esteban Correa Álvarez, Alexander Ramírez Rodelo, Edgar Pineda Martínez y Mauricio González Pamplona, autores, 2022

© Tito Hernando Pérez, editor académico, 2022

© Universidad Santo Tomás, 2022

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Juan Sebastián Solano Ramírez *corrección de estilo*

lacentraldediseno.com *diseño de colección*

Patricia Montaña D. *diagramación*

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-529-9

E-ISBN: 978-958-782-530-5

Primera edición, 2022

Universidad Santo Tomás

Vigilada Mineducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645

del 6 de agosto de 1965, Minjusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad

Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de

2016, 6 años, Mineducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.



Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás:

<https://repository.usta.edu.co/>

CON- TENI- DO

- 11 **Introducción**

- 21 **Aproximaciones teóricas sobre la justicia social educativa**
 - 38 Reflexiones sobre el contexto del posconflicto y la pandemia

 - 42 Reflexiones finales

 - 44 Referencias

- 47 **Reconocimiento intersubjetivo para la justicia social**
 - 48 Desigualdad en Colombia

 - 51 Presupuestos y desafíos de la filosofía social

 - 60 Reflexiones finales

 - 64 Referencias

67 Justicia social educativa: una mirada desde las políticas públicas nacionales

- 70 Justicia social y políticas educativas

- 73 La justicia social educativa desde la Constitución Política de Colombia

- 79 Justicia social educativa en la Ley General de Educación

- 85 Justicia social educativa en el Plan Nacional Decenal de Educación

- 91 Justicia social y políticas educativas en el contexto del posconflicto

- 95 Reflexiones finales

- 101 Referencias

105 La justicia social educativa desde la perspectiva de las políticas públicas territoriales

- 107 Justicia social educativa o educación para la justicia social en los Planes Decenales de Educación

- 120 Análisis del Plan Decenal de Educación de Cundinamarca 2013-2022

- 125 Plan Decenal de Mejoramiento de la Calidad de la Educación del departamento del Huilla 2012-2021
- 133 Plan Educativo Municipal de Medellín 2016-2027
- 139 Plan de desarrollo municipal Neiva 2020-2023
- 143 Justicia social educativa y políticas territoriales en el contexto del posconflicto
- 148 Reflexiones finales
- 152 Referencias

159 Sobre los autores

165 Índice temático

Introducción

TITO HERNANDO PÉREZ PÉREZ

El presente libro centra su atención en la importancia que tiene la educación en los procesos de justicia social y la implementación de políticas educativas, proyectos institucionales y prácticas de aula que intervengan en las escuelas para su promoción y materialización, teniendo en cuenta las necesidades de los contextos educativos; de tal manera que se den en el ámbito escolar prácticas de enseñanza conducentes a generar procesos de equidad, espacios de representación, reconocimiento, distribución apropiada de bienes y recursos. En este horizonte se recogen elementos centrales que desde la teoría política y económica han emergido para comprender la justicia social; de allí, las preocupaciones por aspectos relacionados con la equidad, la igualdad, la democracia, los derechos humanos y las condiciones de calidad que debe tener el sistema educativo.

Este libro recoge los resultados finales de una investigación que se adelantó por parte de docentes y estudiantes en el macroyecto sobre justicia social

educativa en el programa de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, y se pone en diálogo con un proyecto de investigación articulado al Fondo de Investigaciones de esta misma institución denominado “Geopolítica de la justicia social educativa: oportunidades para disminuir desigualdades”. En los dos procesos de investigación se parte de la premisa de identificar en las políticas educativas y en las instituciones de educación los principios centrales que permiten identificar la justicia social desde el orden educativo.

Es importante señalar que la educación es uno de los escenarios, tal vez el más importante, para generar las condiciones mínimas al interior de las sociedades que les permitan convivir en relaciones democráticas de libertad, equidad, reconocimiento de diferencias, justicia, garantía de derechos, movilidad social y condiciones de dignidad material en las relaciones con los otros. Lo anterior se soporta en que aquellos Estados que tienen sistemas educativos incluyentes, democráticos y de calidad reflejan en sus condiciones socioeconómicas escenarios de bienestar para sus respectivas poblaciones.

La investigación, en su proceso de implementación, estructura un concepto de justicia social educativa a partir de distintos componentes en los que coinciden algunos autores que han dedicado sus reflexiones con relación a este tema, como Bolívar (2005), Bolívar et ál. (2013), Latapí (1993) y Nery (2017); ellos establecen que los escenarios que se deben fortalecer y desde

donde se puede acuñar el concepto están articulados a la formación en pensamiento crítico y participación política, a la garantía de la educación como derecho fundamental y, por último, a una visión integral de la calidad educativa que trascienda la lectura que la limita a procesos de eficiencia administrativa y buenos resultados en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, poniendo su acento en la necesidad de potenciar saberes necesarios para cualquier ser humano indistintamente de su condición cultural, socioeconómica y de género.

En cuanto a la relación entre justicia social educativa y participación educativa, los autores mencionados señalan que deben generarse procesos formativos en perspectivas críticas sobre las realidades que rodean a las comunidades educativas para, desde allí, generar en los estudiantes capacidades de lectura comprensiva de los problemas y exhortar la búsqueda de soluciones a partir de acciones democráticas participativas en las instituciones de educación y sus contextos. Para ello, se considera fundamental formar y propiciar escenarios para el surgimiento de líderes en los diferentes contextos escolares, la radicalización de los procesos participativos y las prácticas escolares permanentes de y para la participación tanto en el interior de las escuelas como fuera de ellas.

Por su parte, con referencia al derecho fundamental a la educación, se indica que debe ser visto no solamente como la garantía a la cobertura, sino que es necesario desarrollarlo a partir de cuatro ejes fundamentales:

accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. La accesibilidad se refiere a eliminar de fondo cualquier situación de discriminación, propiciar acciones efectivas en relación con el ingreso al sistema educativo y la ampliación de la oferta en condiciones de calidad a la educación pública, considerada como un bien de alta relevancia en cada Estado; la asequibilidad se vincula con la disponibilidad para poder impartir la educación en condiciones de bienestar tanto material como del clima escolar institucional, demandando del derecho una infraestructura adecuada y pertinente, con recursos administrativos, didácticos, lúdico-deportivos suficientes y con la presencia de una planta de docentes con formación en sus saberes y en los componentes pedagógicos; la aceptabilidad obedece a la generación de escenarios de trabajo y prácticas pedagógicas incluyentes que tengan como fin brindar saberes relevantes y de calidad en un contexto de diversidad para todos en igualdad de condiciones; por último, la adaptabilidad se refiere a las garantías para la permanencia estudiantil mediante procesos de acompañamiento, practicidad de los conocimientos impartidos y la adecuación de la formación a las necesidades internas y externas de los estudiantes.

La justicia social educativa no es ajena a las apuestas por una calidad educativa, la cual se entiende como el escenario en donde se desarrollan mejores prácticas pedagógicas y docentes; estas posibilitan el mejoramiento y la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, con procesos de

formación permanente en aspectos relacionados con la evaluación, las didácticas y el acompañamiento, para que favorezcan estrategias de enseñanza que potencien capacidades cognitivas y para la vida, insertadas en parte integral de las apuestas curriculares en las instituciones escolares. En este sentido, la calidad debe propiciar en la población estudiantil las capacidades y competencias requeridas en la adquisición de conocimientos, en la generación de estos y en la posibilidad de accionar prácticas pertinentes que respondan a los contextos en donde interactúan para que estas les permitan tener unos saberes básicos en condiciones de igualdad, que faciliten su desempeño en el presente y sirvan como herramienta para el futuro. La calidad implica, como se ha mencionado, una infraestructura óptima con aulas adecuadas, espacios físicos abiertos, recursos físicos y medios tecnológicos que den cuenta de los avances en el campo del uso de estos.

La apuesta por la justicia social educativa implica realizar una lectura sobre el campo de la educación a partir de una mirada macro, meso y micro que motive a tener una mirada integral de la educación con justicia social a partir de la revisión de las políticas educativas a nivel nacional y regional y, asimismo, en su ejercicio en los ámbitos de los establecimientos educativos e incluso en las prácticas de aula. En este sentido, es importante indicar que la política educativa es solo un componente más en la justicia social y que en el ámbito de la educación hay una corresponsabilidad importante en las apuestas institucionales que van

desde la estructura organizativa, el currículo, los saberes que se imparten, su evaluación y las prácticas intencionadas de los docentes, entre otros aspectos.

La investigación de la que se deriva el presente libro es de corte cualitativo, de tipo documental, con perspectiva hermenéutica en donde inicialmente se hace un barrido documental sobre la producción académica en justicia social educativa, para, desde allí, hacer una revisión juiciosa de políticas educativas nacionales y regionales de Colombia. A partir de las estrategias de indagación documental y sus herramientas de análisis de la información se adelantó una confrontación entre los planteamientos de las políticas en relación con la comprensión que el equipo investigador construyó sobre la justicia social educativa.

La pregunta que orientó a los investigadores estuvo relacionada con establecer cuáles son las comprensiones que se identifican sobre justicia social educativa en las políticas públicas educativas tanto nacionales como territoriales. Para adelantar la pesquisa, los intereses de los investigadores se centraron en el lugar en donde desempeñan su ejercicio docente y formativo; por ello, junto a la revisión del marco constitucional, legal y de Gobierno nacional, como la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación y el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE 2016-2026), se trabajaron las políticas territoriales de los departamentos de Cundinamarca, Huila, Antioquia y las ciudades de Neiva y Medellín, lugares de donde proceden algunos de los investigadores.

El texto se trabaja a partir de cuatro capítulos, los cuales están interrelacionados entre sí; los dos capítulos iniciales centran su trabajo en aspectos conceptuales, el primero de ellos pretende brindar un acercamiento a la discusión sobre las comprensiones de justicia social educativa y sus posibilidades en los contextos de posconflicto en Colombia; reflexiones que se suscitan en el marco de la investigación, ya que se encuentra una estrecha relación entre la necesidad de ahondar la justicia social como posibilidad de construcción de paz y aporte al posconflicto en Colombia. El segundo capítulo se enfoca en la ampliación del concepto de justicia social a partir de la inclusión del reconocimiento intersubjetivo por parte de la filosofía social; se expone, en primer lugar, una breve panorámica de la justicia social en Colombia; en segundo lugar, se señala el reconocimiento intersubjetivo como condición para el desarrollo individual en sociedad, de tal modo que constituye uno de los aspectos por promover en la justicia social en general.

Los dos capítulos siguientes presentan los resultados del análisis sobre algunas políticas públicas de educación en el escenario nacional a partir de la mirada de la justicia social educativa; y el último capítulo centra su atención en planes de educación territoriales de orden departamental y municipal en donde se establece cómo se concibe desde estas políticas la justicia social en la educación. Estos artículos responden a los resultados de la investigación y se articulan con un ejercicio reflexivo en el cual se establece la necesidad de

comprender, reflexionar y pensarse acciones concretas que posibiliten la creación de alternativas en el ámbito escolar para la construcción de la paz y el posconflicto en Colombia, así como algunas reflexiones sobre el momento de salubridad pública por la que atraviesa nuestro país en relación con la pandemia propiciada por el COVID-19.

Como se indicó anteriormente, en el tercer capítulo se identifican los aspectos que enmarcan la justicia social educativa dentro de tres políticas nacionales establecimientos para establecer un diálogo con sus elementos centrales: educación como derecho, calidad y participación educativa. Para este análisis, las políticas de referencia fueron la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026). En este artículo se evidencia que existen problemáticas al momento de pasar de los principios y las propuestas de las políticas educativas a su implementación; desde allí, se presentan algunas reflexiones que invitan a identificar las fortalezas y las dificultades que presentan dichas políticas para el abordaje de la justicia social educativa y poder repensar nuevas oportunidades para la educación en Colombia.

El cuarto capítulo muestra la relación que existe entre la justicia social educativa y las políticas regionales, como los planes territoriales decenales de educación de Cundinamarca, Huila, Medellín y el plan de desarrollo municipal de Neiva 2020-2023. Allí se establece el diálogo entre la justicia social educativa y las políticas

en mención a partir de tres elementos claves de esta: 1) educación como derecho, que se explica a través de la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad; 2) la calidad educativa, que se desarrolla como capacidades y competencias, práctica docente, formación docente y la infraestructura escolar; 3) la participación educativa, que se despliega a través de la democracia escolar, la igualdad y la equidad.

Cabe señalar que el libro y los resultados de la investigación socializados tienen como propósito abrir el camino hacia una serie de reflexiones que permiten evidenciar o, en su defecto, cuestionar la aplicabilidad de lo planteado en las políticas educativas estudiadas en contraste con la realidad educativa nacional y territorial. En este sentido, el macroproyecto de investigación en justicia social educativa encuentra diversos escenarios de trabajo que demandan una búsqueda pertinente y constante en procesos de indagación sobre justicia social y educación; estos pueden ser asumidos por los investigadores y los colectivos de trabajo que tengan interés y afinidad con el tema.

Aproximaciones teóricas sobre la justicia social educativa

TITO HERNANDO PÉREZ

CRISTIAN FABIÁN MOSQUERA

YENY MARCELA TINJACÁ GÓMEZ

La justicia social se ha consolidado teóricamente en los últimos tiempos y exige resultados visibles en la interacción humana y social desde el ámbito económico, cultural y político para lograr tres aspectos importantes: 1) la justa distribución de bienes y servicios; 2) el reconocimiento de cada una de las capacidades, pensamientos y actuaciones del ser humano para enriquecer la diversidad cultural; 3) conseguir espacios para la representación de cada uno de los sectores sociales desde líderes que expresen las necesidades de sus comunidades.

Por tanto, desde la educación se deben fortalecer dichos compromisos para formar una sociedad que se proyecte a lograr justicia social en los aspectos

anteriormente mencionados. De acuerdo con lo anterior, el objetivo del presente capítulo es abordar la conceptualización y la importancia de la justicia social educativa desde un enfoque teórico y desde una implementación pedagógica en el contexto colombiano, en medio del proceso de transición de un conflicto armado hacia la consolidación de la paz.

La pregunta acerca de qué es la justicia ha sido fundamental en la reflexión de varios filósofos y pensadores políticos de todos los tiempos. Las indagaciones acerca de este tema empiezan desde Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás y, en siglos recientes, desde autores como Karl Marx, John Rawls, Martha Nussbaum, Amartya Sen, Ronald Dworkin, entre otros. Las respuestas de estos filósofos, lejos de limitarse al concepto abstracto, han abordado el papel que la justicia tiene en la sociedad.

En este aspecto, es importante señalar que la justicia no se puede limitar al ámbito jurídico como tradicionalmente se ha visto, pues, si bien es importante reconocer en la vivencia del Estado de derecho un aspecto central para la regulación de la sociedad contemporánea, la inquietud sobre la distribución equitativa de los bienes, la participación activa de los ciudadanos, el reconocimiento de las diversidades y, en general, la apuesta por sociedades más justas, se constituye en un reto para la academia y los distintos sectores que buscan un mejor vivir para todos.

Ahora bien, aunque es imprescindible no perder de vista las grandes reflexiones en torno a las problemáticas

que ha tenido el desarrollo de la justicia social en distintos ámbitos de la vida individual y colectiva, este artículo centra su atención en aspectos relacionados con la justicia social y su relación con el ámbito educativo, tomando como base conceptual los planteamientos de autores como Antonio Bolívar (2005, 2012), Javier Murillo-Reyes Hernández Castilla (2011, 2014), Alejandra Montané (2015), Juan Carlos Tedesco (2010), Jesús Aguilar Nery (2017) y Marisol Silva (2019). En estos autores en particular, la respuesta a la pregunta sobre qué es la justicia se relaciona directamente con el papel o la relevancia de la educación dentro de las disertaciones conceptuales como en lo experimental de la justicia social.

El diálogo entre justicia social y educación tiene diversos escenarios de discusión, pasando por sus relaciones con aspectos culturales, participación ciudadana, práctica docente, igualdad de oportunidades, inclusión, políticas públicas educativas, entre otros. Tampoco son ajenos los lineamientos de carácter jurídico en el marco constitucional que legitiman el papel de la educación dentro del devenir de la sociedad en general y, en nuestro caso, el devenir de la justicia social y la justicia social educativa.

En la búsqueda de autores que abordaran la justicia social educativa se encontraron muchos que han favorecido la importancia que tiene la educación en los procesos de transformación y materialización de la justicia social. Un referente iberoamericano es Antonio Bolívar, quien aborda las políticas de igualdad en educación, basándose en la teoría de la justicia distributiva de John Rawls,

en su artículo titulado “Equidad educativa y teorías de la justicia” (2005) propone observar el concepto de equidad como una manera de distribución equitativa de los bienes a todas las instituciones para así garantizar prácticas docentes igualitarias, lo cual, necesariamente, llevaría a los individuos de una sociedad a prácticas de justicia social. Allí, se resalta la desigualdad como una problemática en los escenarios escolares y su presencia como determinante en la aparición de las desigualdades sociales (Bolívar, 2005).

El objetivo de Bolívar (2005) es plantear las políticas públicas sobre educación desde una óptica donde estas no puedan verse afectadas por las desigualdades, sino, por el contrario, que estas afecten la desigualdad de manera positiva para ir eliminándola progresivamente y con esto lograr una educación de calidad donde todos puedan gozar de las mismas oportunidades.

Otro referente es Tedesco (2010), quien presenta la problemática de liderazgo y los tipos de liderazgo que se han dado en las instituciones educativas, mostrando las fallas que han afectado las prácticas docentes en cuanto a la necesidad de una educación para la construcción de sociedades más justas. En relación con este tema, Antonio Bolívar llama la atención sobre la necesidad de generar procesos de liderazgo pedagógico como posibilidad de poner fin a las desigualdades escolares a partir de las acciones de directivos y docentes en prácticas de enseñanza de calidad, procesos de evaluación justos y pertinentes, todo ello en instituciones que garanticen buenas condiciones de vida para sus

estudiantes. El investigador, Javier Murillo, llama la atención sobre el liderazgo para la justicia social, en la idea de que directivos, docentes y comunidad educativa deben generar mejores aprendizajes y, constituirse para generar las rutas de transformación de los contextos escolares y sus comunidades en donde las condiciones de vida digna se puedan desarrollar.

En el caso de Bolívar, se resalta la preocupación por el tema de las líneas de liderazgo, las cuales han sido tradicionalmente verticales, pero que, en opinión del autor, deben ser rediseñadas para dar paso a un liderazgo horizontal que garantice nuevas dinámicas en las prácticas docentes. Esta propuesta de liderazgo horizontal plantea dinámicas en las que los procesos de enseñanza-aprendizaje garanticen el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias socioculturales. Para hacer efectivo esto, es necesario distribuir el liderazgo en dos líneas que deben trabajar en común. Es así como un liderazgo vertical, que se relaciona con las directrices que se dan desde las políticas educativas y lo administrativo, debe derivar en la horizontalidad para un mejor desempeño de la institución como un solo organismo. Todo esto con el propósito de fortalecer en los estudiantes las potencialidades necesarias para que construyan sociedades más equitativas y justas (Bolívar et ál., 2013).

Ricardo Cuenca presenta una realidad de América Latina y plantea la siguiente pregunta: ¿por qué la búsqueda de vínculos entre la educación y la justicia

irrumpe en las agendas actuales de la discusión, aun cuando muchos de los asuntos en América Latina no están solucionados del todo? Uno de los asuntos que menciona es el de la igualdad como consecuencia de la justicia social. Sin embargo, América Latina continúa siendo una de las regiones más desiguales del planeta. Durante décadas se ha tratado el tema de la justicia social en relación con conceptos como *calidad y/o meritocracia*, a fin de pensar en una educación que teleológicamente reconozca la justicia social como prioridad no negociable (Cuenca, 2011). Como se puede ver, la apuesta de Cuenca está referida a la contribución que debe hacer la educación en la reducción de las brechas de desigualdad que se tienen en el contexto regional; para ello, se requieren mejores condiciones de acceso al sistema educativo, pero también se demanda que este lea los contextos, con sus problemáticas y necesidades, para que desde los procesos formativos no solo se mejoren las condiciones individuales de quien recibe la formación, sino del colectivo en donde se ejerce la implementación de los saberes adquiridos.

Por su parte, Nery (2017), hace su reflexión sobre la siguiente pregunta: ¿qué conceptos deben ser superados para lograr una verdadera justicia social en educación? El autor afirma que en el centro de la discusión sobre políticas educativas se debe poner el concepto de justicia e ir reemplazando el término de equidad para proponer conceptos de justicia escolar y/o educativa desde tres ejes: la justicia desde la redistribución, el reconocimiento y la participación paritaria. En términos

de Nery, la justicia escolar debe generar y propiciar las condiciones para la democratización de la distribución de bienes y servicios para todos, el reconocimiento de la diversidad en ámbitos socioculturales de los individuos y sus pueblos; de igual forma, debe ser un eje para la construcción de la democracia y la participación, en condiciones de igualdad, de todas las personas tanto en el ámbito escolar como en los territorios en donde se interactúa.

En los países de la región iberoamericana el concepto de justicia educativa se ha desarrollado de diversas formas, teniendo como marco general para este proceso la primera generación de políticas sociales en México y la segunda generación para la mayoría de los países iberoamericanos. A partir de esto, surgen implicaciones que valdrá la pena profundizar para cada caso y para el ámbito regional; por ejemplo, es notorio que en los casos de México y Argentina han sido instituciones particulares (no públicas) las que han dominado el discurso de la justicia educativa. La tendencia hacia la sedimentación conceptual de la justicia educativa sigue siendo un proceso abierto e híbrido mediante préstamos, datos, discusiones y adaptaciones diversas, provenientes tanto de organismos internacionales como de académicos locales y globales. El desarrollo conceptual está inmerso en un escenario de disputa con conceptos como igualdad y equidad, e incluso con otras nociones equivalentes.

La Misión de Sabios en 1993 en Colombia hace una seria reflexión acerca del objetivo de una verdadera

educación, que no es otro que ser el eje fundamental para la construcción de una sociedad cohesionada sobre la base de una ética que promueva la tolerancia, la solidaridad, la participación democrática, la equidad y la creatividad (Vasco et ál., 1997). El informe contempla claramente una perspectiva de justicia social desde el sistema educativo cuando señala que las acciones del Estado deben dirigirse hacia tres objetivos: educar a los más pobres, costear los bienes que la iniciativa privada no produciría por sí sola y asegurar información transparente acerca de las diferentes opciones educativas. La educación debe ser accesible a toda la población en edad escolar de todos los niveles, es así como proponen que para el nuevo milenio se deben implementar políticas educativas que mejoren no solo la cobertura de la educación a nivel nacional, sino que esta cobertura tenga las características de equidad y justicia social.

En esta perspectiva, comprender la justicia social en educación debe suscitar preguntas que van desde los aspectos estructurales que orienta la política pública educativa, pasando por las realidades de las instituciones y establecimientos educativos, llegando incluso a las prácticas de aula que desarrollan los docentes. Al respecto, resulta evidente abordar el tema desde una serie de cuestionamientos relacionados sobre cómo se plantea una política pública educativa que transforme la sociedad, logrando justicia social y equidad desde la institucionalidad y gobernanza educativa. También así en relación con cuál es el horizonte que formula la

práctica educativa desde una mirada de justicia social y de qué manera se implementa en el aula de clase una enseñanza de calidad con ambientes apropiados para consolidar una justicia social.

La justicia social desde la educación tiene un rol fundamental para la construcción de justicia y equidad, a partir de parámetros de calidad, infraestructura adecuada, un currículo pertinente y contextualizado, bajo las condiciones que permite la normatividad y los entes territoriales en la institución educativa e implementada en el aula de clase. Esto aporta un concepto claro de justicia social a la escuela colombiana y genera la oportunidad de trabajarla desde la misma educación con las herramientas que facilita la política pública en el marco educativo, la política territorial y las directrices en la construcción del Proyecto Educativo Institucional. Al identificar las desigualdades sociales de los estudiantes se obtiene un conocimiento más profundo de la influencia en los procesos de aprendizaje y se toman decisiones acertadas sobre cómo lograr una justicia social educativa en un entorno específico para una educación de calidad en términos de igualdad de enseñanza.

Antonio Bolívar, plantea políticas de igualdad en educación a partir de cuatro tipos de igualdad: igualdad de oportunidades, igualdad de enseñanza, igualdad de conocimiento y éxito escolar e igualdad de resultados (individual y social). El autor direcciona cada uno de ellos, por un lado, hacia la política pública educativa, la planeación y formulación institucional

para la implementación de la educación; por otro lado, hacia la práctica educativa en el aula de clase, la problemática de igualdad en el acceso a la educación y las condiciones que cada sector da para garantizarla, la igualdad de enseñanza que presenta como objeto la calidad de la educación y supone la capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes fundamentales. De igual forma, alude a la necesidad de formar en conocimientos y competencias para la vida, la relación con los otros y la innovación; y, finalmente, los efectos de la educación en la sociedad desde las características individuales de motivación y el reconocimiento de las diferencias culturales como posibilidad de potenciar un diálogo intercultural constructivo (Bolívar, 2005).

La profesora de educación social de la universidad de Barcelona, Alejandra Montané (2015), considera la justicia desde el principio educativo en cuanto a la construcción de justicia social a partir de las teorías para la vida práctica. En paralelo, enuncia las teorías actuales de justicia social, a saber, justicia distributiva, de reconocimiento y de participación. Aplicadas las teorías al ámbito educativo, los compromisos que se resaltan son: 1) reforzar el pensamiento crítico actualizado y contextualizado; 2) una educación de calidad con ética y desarrollo del conocimiento; 3) relaciones basadas en el reconocimiento, es decir, ser solidario y saber vivir en y con las diferencias; y 4) no permitir la legitimación de las injusticias y desigualdades desde el proceso de aprendizaje.

Desde los ejes centrales presentados (macro, meso y micro), la justicia social comprendida desde el campo educativo conlleva a la inclusión y la equidad desde la enseñanza; desde la perspectiva de Tedesco (2010), es fundamental implementar una educación de calidad que logre buena lectura, buena escritura y alfabetización científica, es decir, incentivar los procesos de indagación e investigación en los estudiantes en relación con los recursos digitales con un uso apropiado. En este sentido, y al mismo tiempo, transmitir la importancia de valores como la solidaridad, el respeto a la diferencia y la responsabilidad ecológica (p. 237). En relación con esto, como se ha venido argumentando, en este proceso influyen otros factores, por ejemplo, infraestructuras adecuadas, recursos de apoyo para el aprendizaje, garantizar el acceso y la permanencia de la educación de los niños, niñas y adolescentes, y apoyo al bienestar y la nutrición.

Por lo tanto, la educación de calidad debe ser el resultado de un adecuado plan de trabajo desde los ejes de indagación que involucre al Estado, a la sociedad y a toda la comunidad educativa, cuyos lineamientos están fijados para responder a las necesidades propias del estudiante como ciudadano y actor directo de la sociedad, en donde la justicia social sea la premisa más importante para reconocer en el otro las diferencias y similitudes que permitan el desarrollo social, económico y político de una nación marcada por su diversidad poblacional. Sin embargo, esa diversidad que enriquece la interculturalidad de nuestro territorio

nacional también genera unos procesos de inequidad y desigualdad.

De acuerdo con esta perspectiva, se requiere una relación e implementación clara y precisa para construir justicia social desde los procesos educativos y lograr los objetivos de sociedad intercultural justa y equitativa teniendo en cuenta los currículos implementados en las instituciones educativas. Explorar desde los contextos macro, meso y micro de la educación aquellas prácticas y orientaciones que permitan identificar la postura de educación de calidad, siendo un aspecto que fortalece la justicia social como necesidad de equilibrar la riqueza intercultural. Dicho esto, en las prácticas ciudadanas y políticas públicas dentro de las instituciones educativas, se debe identificar cómo los actores que intervienen en el proceso reconocen dentro del contexto institucional aquellas posturas que permiten materializar lo que el Estado entiende por justicia social y cómo se desarrolla mediante la aplicación del Proyecto Educativo Institucional PEI.

Para comprender a cabalidad que la educación está inmersa en la sociedad como necesidad para crear y fortalecer lazos de equidad, justicia e igualdad, se debe percibir la creación de lineamientos curriculares con base en la política pública educativa y en la autonomía de las instituciones. Así, aplicar una formación de calidad e incluyente para lograr una participación crítica y valorativa de los estudiantes en la sociedad, forjando siempre una justicia social, debe ser el imperativo y la esencia de la meta educativa.

Plantear el problema de la justicia social en la escuela es de suma importancia no solo porque atraviesa la discusión acerca del papel social de la educación, las prácticas pedagógicas para la justicia social y la transformación, sino que, además, pone de manifiesto la discusión filosófica desde las teorías de la justicia en tensión con las realidades políticas, económicas, culturales y sociales en la que se inserta la actividad educativa en países como Colombia; en términos de Bolívar (2012), implica acudir al estudio de las tensiones que emergen desde la justicia social como son la igualdad, la equidad y la inclusión, entre otros aspectos.

Si bien la escuela tiene una función central relacionada con brindar los conocimientos más adecuados y posibilitar los mejores aprendizajes en sus estudiantes; ella está inmersa en contextos políticos, económicos, sociales y culturales; por esto, es importante mencionar que la justicia social educativa debe verse como un todo en donde, desde distintos campos del saber, se puedan estudiar y analizar las relaciones económicas, sociales, culturales y de la justicia en la que cohabitan los sujetos y sus sociedades; los aportes de pensadores como John Rawls, Nancy Fraser, Amartya Sen, entre otros, son fundamentales para comprender la justicia social y desde allí emigrar el concepto en su relación con la educación. El mismo Bolívar (2012), trasladando el problema a la educación, pone de manifiesto la lectura de las políticas públicas en educación a partir de aspectos como la igualdad, entendida desde diversos temas como el derecho a la igualdad de oportunidades, la enseñanza,

el acceso al conocimiento y el éxito escolar, o la igualdad en los procesos de evaluación y de resultados tanto individuales como sociales, problemáticas que debe enfrentar la escuela contemporánea.

Al estar la justicia social articulada a los procesos de ingresos, salarios, pensiones y recursos monetarios, se deben abordar estas problemáticas desde la escuela y el sistema educativo, dado que, de acuerdo con Connell (1997), hay tres razones centrales para que la justicia social se articule con la educación, a saber: 1) el sistema educativo es un bien público de gran importancia; 2) el sistema educativo es fundamental en los procesos de distribución de los bienes; y 3) en lo que se enseña hay un componente moral fundamental y la calidad moral de la educación se ve afectada por la moral de las instituciones. Si el sistema educativo es injusto con algunos de los alumnos se degrada la calidad de educación de todos los demás (pp. 18-23).

Como se señaló anteriormente, los planteamientos de Murillo y Hernández-Castilla (2014), indican que el concepto de justicia social es entendido como redistribución, reconocimiento y representación. Se justifica la necesidad de que las escuelas que trabajen para la justicia social sean de forma simultánea, escuelas que aborden en sus procesos de enseñanza, temáticas y enfoques desde un desarrollo educativo en torno a la justicia social relacionado con escuelas cuya organización y funcionamiento está determinado por lo justo (escuelas desde la justicia social).

Los autores en mención presentan unas premisas fundamentales en relación con la justicia social; en primer lugar, indican que no todas las escuelas son iguales: algunas contribuyen al mantenimiento de las desigualdades y otras hacen aportes significativos a la promoción de la justicia social; en la segunda premisa afirman que solo si un centro educativo se plantea explícitamente luchar contra las desigualdades, logrará hacerlo e incluso podrían llegar más lejos; y la tercera se refiere a la cultura de justicia social como eje central de las escuelas que trabajen desde esta perspectiva, dado que en la medida que tenga una cultura compartida por la comunidad escolar, se dará un reflejo en su visión de escuela a partir de sus acciones y comportamientos cotidianos, de lucha permanente por las desigualdades, a favor de la equidad escolar y social. Los autores indican que una educación en justicia social requiere trabajar por lo menos en los siguientes aspectos: autoconocimiento, autoestima, respeto por los otros, injusticia social, movimientos, cambios sociales, despertar la conciencia y, con esto, pasar a la acción social (pp. 17-19).

A partir de la investigación conceptual se evidencia que la justicia social educativa debe centrar su atención en tres escenarios de trabajo. En primer lugar, en la lectura, comprensión y análisis crítico de las políticas educativas que se gestan desde los distintos entes gubernamentales, en relación con los fundamentos y posibilidades que tendría la justicia social en cada una de ellas. Otro escenario lo constituye el ámbito institucional que, como ya se mencionó, se puede

constituir en un garante de justicia social a partir de sus procesos de organización y funcionamiento y, por supuesto, de las orientaciones pedagógicas que de ellas se deriven como posibilidad de generar unas mejores condiciones de vida para la comunidad educativa. Por último, la justicia social educativa requiere indagar sobre las relaciones y las prácticas docentes que se gestan al interior de las aulas como generadoras de saberes, de enseñanza y de prácticas escolares que permitan formar e interiorizar la justicia social como apuesta ética y política.

Desde una perspectiva crítica en relación con las condiciones de la educación desde los escenarios de la política educativa y los aspectos estructurales (macro) concernientes a su implementación, queda el interrogante sobre el papel de la educación como eje central en la justicia social, las tensiones entre los postulados de la política pública con sus apuestas por la calidad educativa, las condiciones institucionales en la educación pública y/o privada, así como la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias en relación con las propuestas de justicia social. Las preguntas que orientan este debate podrían ser: ¿cuál es el papel de la educación en la configuración de la justicia social?, ¿cuáles son las relaciones entre la justicia social y las políticas educativas?, ¿cuáles son las tensiones que se generan entre la calidad educativa y la justicia social en la educación?, y, por último, ¿cuál es la relación entre la justicia social, las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias en el sistema educativo del territorio?

Con respecto al ámbito concerniente a las instituciones educativas (meso) se puede inferir que muchas de ellas no cuentan con aspectos básicos a nivel de infraestructura, sus formas organizativas generalmente son verticales y de corte autoritario y las prácticas institucionales poco favorecen condiciones de dignidad, reconocimiento de derechos y apuestas democráticas al interior de ellas. Aunado a lo anterior, las condiciones laborales, los procesos de formación y capacitación de los docentes y directivos, son aspectos que se constituyen en ejes de indagación en relación con la justicia social educativa. En esta perspectiva también surgen preguntas como: ¿cuáles son las prácticas institucionales que favorecen la justicia social en el ámbito educativo?, ¿cuáles son las condiciones institucionales que permiten ofrecer una educación con justicia social?, y ¿cuáles son las características del currículo para la justicia social?

En relación con las prácticas de aula o práctica docente (micro), se requiere señalar que muchas de ellas están mediadas por relaciones verticales que no se conciben en escenarios de democracia viables, resaltándose prácticas discriminatorias y excluyentes, con procesos de enseñanza en algunos aspectos deficientes, sin las condiciones de infraestructura o de formación pedagógica y didáctica que contribuyan a generar capacidades en los estudiantes. Este es otro escenario que requiere una reflexión que contribuya no solo a evidenciar los problemas, sino a generar y agenciar espacios de una auténtica justicia social educativa en las aulas. Para ello, se proponen las siguientes inquietudes: ¿cuáles

son las prácticas docentes que permiten el ejercicio de la justicia social?, ¿cuál es la relación entre enseñanza y justicia social?, y ¿cómo se generan ambientes de aula que garanticen la justicia social?

Reflexiones sobre el contexto del posconflicto y la pandemia

En relación con la situación colombiana en el proceso de implementación del Acuerdo de Paz y el desarrollo del posconflicto armado en Colombia se puede señalar que el sistema educativo tiene un compromiso fundamental en la materialización de lo acordado en el 2016. En la comprensión de que el posconflicto es el escenario en el cual se desarrolla un proceso de transición de una fase de violencia armada hacia un proceso de paz; se deben atacar las causas estructurales que dieron origen al levantamiento en armas, léase una democracia excluyente y, por ende, débil, estructuras económicas de alta concentración de riqueza, frene a una situación de pobreza extremadamente alta, abandono estatal especialmente en el campo, un sistema de salud y educación precarios y, por último, una lógica de saqueo y apropiación de recursos públicos a través de las distintas formas de corrupción.

En un contexto como este, la justicia social educativa tiene un compromiso central en la superación de las situaciones descritas, en relación con la apuesta por la agudización de la democracia, el sistema educativo debe generar no solo los saberes sobre la teoría política, sino que se requiere fomentar prácticas deliberativas

y vivencias en democracia al interior de las instituciones educativas y los contextos que las circundan. Para cumplir con este compromiso, se debe formar en pensamiento crítico como posibilidad de comprender y reflexionar sobre los problemas sociopolíticos y la importancia de la democracia como escenario dialógico para buscar la solución de estos. Un país en donde desde la escuela se fomenten los valores ciudadanos, la defensa de los derechos humanos y la vida en democracia estará en camino de solucionar sus diferencias a partir del diálogo argumentativo y propositivo.

En relación con la superación de la pobreza y la búsqueda de una sociedad más equitativa, no se puede desconocer que la educación es el medio más adecuado para propiciar una mayor movilización social y ser generadora de los saberes y la producción de conocimiento que permita al país transitar de ser mero consumidor de producción externa a generador de bienes y servicios a partir del uso adecuado y sostenible de los recursos existentes en él. Lo anterior indica que se debe contar con las garantías fundamentales del derecho a la educación, relacionados con acceso, mayor gratuidad, condiciones de sostenibilidad en el sistema, educación pertinente y de calidad, apoyo a la investigación y articulación con el sector productivo para materializar los desarrollos científicos en bienes industriales de servicios y de acompañamiento que realizarán las personas formadas en el sistema.

En este contexto, se requiere, de parte de quienes ostentan el poder, generar políticas y las acciones

concretas que permitan una presencia del Estado en todos los lugares del territorio nacional. Y pese a que las escuelas se constituyen en las instituciones de mayor presencia y reconocimiento estatal en las zonas más abandonadas del país, se requiere darle a la educación un papel central en la integración nacional y el reconocimiento del Estado. A través de ella se puede lograr la transformación de los territorios, la inclusión social, la erradicación de la pobreza, la producción de conocimiento y tecnología, la democratización y la mejora de las condiciones sociales de la población.

Luego, la consolidación del posconflicto en Colombia necesariamente pasa por un sistema educativo incluyente, que reconozca las realidades y diferencias territoriales y poblacionales con amplia cobertura, calidad y pertinencia que contribuya a superar las brechas existentes en la sociedad colombiana. Para lograrlo, es importante crear una apuesta estatal que genere los recursos económicos, disponga de la infraestructura institucional y dé laboratorios para la investigación. Estos deben contar con el potencial humano idóneo, capacitado para poder formar y dinamizar los procesos formativos para un proyecto de país que aproveche sus recursos y capacidades humanas para superar el atraso y las desigualdades.

El *deber ser*, descrito anteriormente, difiere de las realidades del sistema educativo en el contexto actual de pandemia en el país. El COVID-19 hace evidente un sistema educativo con brechas cada vez mayores entre

el campo y la ciudad, y las diferencias que existen en la atención educativa entre la cultura *blanca* y los distintos grupos humanos (afros, indígenas, campesinos, raizales, etc). Así, estos pueblos continúan siendo los más afectados por la precariedad del sistema educativo en relación con el resto de la población del país.

Estas brechas se acompañan de una carencia de infraestructura adecuada e incluso de servicios de saneamiento básico necesarios en cualquier ambiente educativo, falta de conectividad eléctrica y comunicacional, salones de clases con sobrecupo, docentes con precariedad laboral, prácticas pedagógicas poco innovadoras, poblaciones dispersas y sin vías adecuadas de comunicación que permitan generar una mayor interacción entre los docentes y los estudiantes en el contexto rural; estas son otras de las evidencias que el sistema escolar evidenció en el marco de la pandemia. Sumado a lo anterior, se encuentra que muchos niños, niñas y adolescentes, debido a problemas de conectividad y de la imposibilidad de realizar procesos de alternancia en las escuelas, han abandonado sus procesos formativos.

Lo anterior indica que si bien la situación escolar antes de la pandemia era distante de la realidad que se esperaba según lo que se había discutido desde la perspectiva de la justicia social educativa, la pandemia fruto del COVID-19 acentuó las problemáticas del sistema educativo y será un reto para el Estado generar las condiciones y políticas que realmente contribuyan a la realización de una revolución educativa en cada una de las modalidades de la educación en Colombia.

Reflexiones finales

La justicia social educativa no se puede entender si no se orienta al papel que tiene el sistema educativo en su contribución hacia la igualdad y la equidad social desde el ambiente económico, político y cultural. La educación ha de propiciar la distribución justa de recursos, el reconocimiento de la diversidad social, enmarcado en contextos culturales, y alimentar la participación política en los espacios que estructura la sociedad.

Lo anterior se debe reflejar en los procesos escolares que se desarrollan, acogiendo la educación como derecho y como herramienta que ayuda a generar transformación, participación y movilidad social. Desde las orientaciones prácticas dadas por organismos internacionales, la formulación de políticas educativas, la implementación de proyectos institucionales y las experiencias de aula consolidan la justicia social para lograr una sociedad crítica, respetuosa de la diversidad cultural, participativa en democracia y con distribución eficaz de bienes y servicios.

Para materializar la justicia social educativa se requieren políticas públicas y decisiones políticas que contemplen la integralidad del derecho a la educación relacionado con cobertura, calidad, gratuidad, pertinencia, condiciones adecuadas de infraestructura para la enseñanza y la investigación, salarios justos para quienes trabajan en el ámbito educativo y, por supuesto, apoyos económicos y psicosociales que permitan tener condiciones dignas en relaciones de igualdad para los estudiantes.

Las instituciones y establecimientos educativos, ya sean de orden público o privado, también tienen sus propias tareas en relación con la justicia social educativa; para ello, deben contar con las condiciones adecuadas para brindar una educación en escenarios de bienestar, con docentes capacitados y con formación permanente, en marcos de democracia participativa y garantía de derechos a todos los miembros de la comunidad educativa.

La labor de los docentes en el aula es otro elemento fundamental para lograr prácticas en justicia social educativa; esto implica brindar saberes pertinentes para la vida, ofrecer didácticas innovadoras, una evaluación permanente y formativa, acuerdos democráticos y de igualdad en el aula que potencien los diálogos entre pares, docentes y estudiantes, así como prácticas que reconozcan la diversidad cognitiva, sociocultural y de pensamiento de los estudiantes.

Por lo anterior, el reto que tiene la educación para constituirse como un sistema que contribuya a la justicia social en un país, una región y un territorio específico, implica articular políticas públicas que reconozcan la educación como derecho, decisiones políticas de quienes ejercen el poder relacionadas con acciones que garanticen una vida digna en el ámbito escolar, ejercicios institucionales de bienestar, democracia y calidad al interior de los establecimientos educativos, y prácticas docentes incluyentes y de enseñanza en y para una mejor justicia social educativa.

Por último, en relación con la construcción de la paz, el posconflicto en Colombia y la superación de los problemas heredados de la pandemia, se requiere que el Estado colombiano asuma una mayor responsabilidad en la realización con las reformas educativas que contribuyan a la mejora del sistema educativo nacional, que brinde las posibilidades y condiciones materiales para realizar la transformación que requiere la educación en un contexto de justicia social educativa.

Como complemento a las anteriores disertaciones, el capítulo siguiente abordará la justicia social desde el reconocimiento intersubjetivo como mecanismo necesario para el desarrollo y la armonía social; esta vez se contextualizará necesariamente desde las injusticias que vive el territorio colombiano y que son agudizadas por el conflicto armado que se vivió durante más de cinco décadas. Sin embargo, y con una actitud optimista y esperanzadora, desde el marco del proceso e implementación de acuerdos de paz se abre una oportunidad para la aplicación de justicia social desde el reconocimiento intersubjetivo, donde se generen espacios de convivencia ciudadana desde la diversidad cultural y desde el respeto mutuo, fortaleciendo dichas virtudes a partir de los escenarios educativos.

Referencias

- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 3(2), 42-69.

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Riejs*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Cuenca, R. (2011). Sobre la justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Riejs*, 1(1), 79-93.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *Res, Revista de Educación Social*, (20), 92-113.
- Murillo Torrecilla, F. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo Torrecilla, F. y Hernández Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Riejs*, 3(2), 13-32.
- Nery, J. A. (2017). De la equidad a la justicia en la educación latinoamericana. *XIV Congreso nacional de investigación educativa San Luis Potosí, IISUE-UNAM*.
- Silva Laya, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 43-68.
- Tedesco, J. C. (2010). Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en

América Latina. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (52), 231-2446.

Vasco, C. E., Aldána, E., Llinás, R., Chaparro, L., Gutiérrez, R., Rozo, M., García Márquez, G., Patarroyo, M., Posada, E. y Restrepo, A. (1997). *Colombia: al filo de la Oportunidad*. Tercer Mundo Editores.

Reconocimiento intersubjetivo para la justicia social

WILMAN TOMÁS OBANDO URUEÑA

LAURA DAYANNA GARCÉS NARANJO

MAURICIO GONZÁLEZ PAMPLONA

De acuerdo con el marco de las reflexiones adelantadas en el capítulo I, en este capítulo se abordará la ampliación del concepto de justicia social por medio de la inclusión del reconocimiento intersubjetivo por parte de la filosofía social. Con este propósito, se expone, en primer lugar, una breve panorámica de la justicia social en Colombia; en segundo lugar, se señala el reconocimiento intersubjetivo como condición para el desarrollo individual en sociedad, de tal modo que constituye uno de los aspectos que se van a promover en la justicia social en general.

Desigualdad en Colombia

La situación de justicia social en Colombia se expresa en términos negativos, esto es, a través de los altos índices de desigualdad presentes en el país. Según el coeficiente de Gini —el cual se calcula entre 0 y 1, siendo 0 la igualdad completa, esto es, cada habitante tiene los mismos ingresos que los demás; y 1 la completa desigualdad, es decir, una única persona cuenta con todos los ingresos y las demás con ninguno—, en Colombia se incrementó la desigualdad en el ingreso entre 2018 y 2019 al pasar de un valor de 0.517 a 0.526 (DANE, 2020a). En 2019 se evidencia un mayor porcentaje de personas viviendo en condiciones de pobreza multidimensional en la ruralidad con respecto a las zonas urbanas, el porcentaje de familias sin acceso a agua potable en zonas rurales es aproximadamente 15 veces más alto que en las franjas urbanas y el analfabetismo es 3.4 veces más alto en las mismas áreas. La pobreza multidimensional en los hogares con una mujer cabeza de hogar es 2.3 puntos porcentuales más alta que en los hogares en donde es un varón, esto es, 18.9 % (DANE, 2020b).

Entre 2019 y 2020 la tasa de desempleo pasó de 9.8 % a 14.6 %, lo que supone un incremento del 4.8 %. La tasa de desempleo para los hombres en el trimestre de septiembre, octubre y noviembre de 2020 fue de 10.9 %, sin embargo, para las mujeres fue de 19.6 %; esto evidencia una grave desigualdad por género respecto al derecho al trabajo. Tres cuartas partes del personal de salud en Colombia son mujeres (Ministerio

de Salud, 2018), lo que supone un agravante adicional en la desigualdad de género al estar en peligro las garantías de los derechos laborales de la totalidad de esta población. Este peligro se expresa en el retraso de pagos al personal y los escasos insumos hospitalarios que la pandemia dejó en evidencia.

Hay diferentes factores que configuran la desigualdad al interior de cada país, algunos de estos aspectos son la propiedad del capital o de la tierra, la concentración económica por regiones geográficas, las condiciones del mercado laboral o del sistema educativo; las diferencias en la remuneración según la pertenencia étnica, el género o el lugar de procedencia, las estructuras que dejan de lado la distribución, además de los efectos del conflicto armado específicamente en el caso de Colombia (Sánchez-Torres, 2017).

Además de lo anterior, existen brechas de desarrollo regional muy pronunciadas al interior de Colombia, lo cual es más sobrecogedor si se tiene en cuenta que sus regiones desarrolladas no alcanzan a las más desarrolladas del planeta (Rodríguez y Vial, 2020). Además, en cuanto a la cobertura educativa se muestran avances considerables; sin embargo, en comparaciones a nivel internacional el país permanece en una cobertura baja (Melo-Becerra et ál., 2017).

Ahora bien, la filosofía social como punto de partida para la reflexión en torno al desarrollo de las sociedades y de sus individuos, permite el análisis de la situación de la justicia en Colombia dentro del marco del posconflicto. Partiendo del reconocimiento del conflicto armado

como un proceso que no solo configuró, sino que afectó distintas dinámicas y dimensiones de la organización social, se establece la necesidad de generar procesos de reconciliación y reparación para las víctimas, con el fin de evitar prácticas que continúen legitimando la acción violenta dentro del territorio colombiano.

Después de llevar a cabo un proceso investigativo con víctimas del conflicto armado en Colombia, Castrillón et ál. (2018) establecen como ejes garantes o categorías de la construcción de paz y superación del conflicto, la reconciliación, el perdón y la justicia. La primera, definida como un mecanismo para la reconstrucción de los vínculos sociales; la segunda, como un cambio de perspectiva transitando desde emociones negativas hacia positivas y, la última, como requisito indispensable para que las dos primeras surtan el efecto necesario. Estas tres categorías que integran la Ley 1448 de 2011 “Ley de Víctimas y Restitución de Tierras”, se constituyen además como estrategias para superar los eventos causados por la guerra y dar paso a la autorrealización expresada por Honneth, tanto de víctimas como de victimarios.

No obstante, al observar el panorama actual, queda cierto sinsabor en cuanto al desarrollo de estas categorías. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2013), el número de víctimas del conflicto colombiano, asociado a los problemas de inequidad, pobreza, fragilidad democrática y distanciamiento por parte del Estado en relación con el cumplimiento de sus deberes constitucionales, ha obstaculizado estos

procesos de reconciliación, justicia y reparación social a lo largo del periodo de posconflicto.

El Marco para la Paz como reforma constitucional que reconoce el derecho de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación, otorgó nuevas responsabilidades al Estado en cuanto al respeto de los derechos humanos e inició un nuevo capítulo en la historia de la justicia colombiana frente al conflicto. Ahora se habla de un modelo de transición de la guerra hacia la paz donde la justicia asume un rol vital como condición de desarrollo social y simultáneamente de criterio evaluativo de las políticas imbricadas en este proceso.

Los índices de desigualdad en Colombia suponen la desatención de los derechos humanos, es decir, de las condiciones de autorrealización en sociedad. Sin estas condiciones es difícil hablar de justicia social, en tanto el desarrollo individual se supedita a la extensión de los privilegios inherentes al poder adquisitivo y no a estructuras sociales de libre acceso para el grueso de la población. Si la posibilidad de realización de sus individuos es un criterio de evaluación de patologías sociales o, en un modo más amplio, de rutas de construcción de justicia social, Colombia tiene mucho por recorrer.

Presupuestos y desafíos de la filosofía social

Esta sección muestra la necesidad de considerar la invisibilización o la negación de reconocimiento intersubjetivo como un tipo de violencia cultural, lo que supone un impedimento para la consecución de la justicia social. Así, se parte de algunas cuestiones que

permiten el análisis de algunos de los textos de Axel Honneth, a saber: 1) ¿qué entiende Axel Honneth por *filosofía social*?, ¿cuáles son algunos de los presupuestos teóricos básicos necesarios para emprender el proyecto de una filosofía social? 2) ¿Qué entiende Honneth por *invisibilidad social* y en qué medida ese fenómeno podría considerarse como un caso de *patología social* y, por lo tanto, como una aplicación de la filosofía social que propone? 3) ¿Es problemático hablar de *patologías sociales* como lo hace Honneth?

¿Qué entiende Axel Honneth por *filosofía social*? A partir de la caracterización hecha por Honneth en *Patologías de lo social. Tradición y actualidad de la filosofía social* podemos afirmar que la filosofía social es una disciplina que examina la sociedad desarrollando diagnósticos de patologías sociales. A lo largo de su desarrollo ha contado con diversos enfoques, de manera que cada uno posee un concepto propio de autorrealización personal y, dependiendo de este último concepto, varían las condiciones propias para alcanzar la autorrealización. Sin embargo —a pesar de esta variación de las condiciones para la autorrealización—, se mantiene el punto de vista de una ética formal en la medida en que, en todos los casos, se recurre a las condiciones de autorrealización para la evaluación de las sociedades sin importar la finalidad concreta de la autorrealización. Así, la filosofía social plantea una perspectiva ética (Honneth, 2009), debido a que busca describir las condiciones para una vida buena o atinada de los hombres en sociedad. No obstante, es preciso

aclarar que la filosofía social plantea una concepción ética formal —como se había mencionado—, puesto que no prescribe los fines de la realización personal —no señala qué ideales conviene alcanzar en la realización individual—, sino que se limita a determinar las condiciones que debe cumplir una sociedad para que el desarrollo individual dentro de ella pueda darse efectivamente o, cuando menos, se facilite.

Honneth señala, además, que la filosofía social es una disciplina negativa, puesto que tiene el propósito de criticar los trastornos de la sociedad que limitan el desarrollo individual (Honneth, 2009); es decir, que a pesar de contar con diversos enfoques —y el sentido de la crítica cambia con cada enfoque, ya sea por mano de Rousseau, Nietzsche, Marx o Arendt—, la filosofía social expresa invariablemente una crítica a la sociedad, ya que señalar una patología social es mostrar que una sociedad carece de lo que un individuo necesita para desarrollarse.

Surge entonces la pregunta, ¿cuáles son los presupuestos teóricos básicos necesarios para emprender el proyecto de una filosofía social? Como mencionaba, la filosofía social examina sociedades y diagnostica sus patologías. Es patente, entonces, el uso por parte de la filosofía social de los conceptos provenientes de la medicina, *patología* y *diagnóstico*. Honneth define diagnóstico como “[...] la aprehensión y determinación exacta de una enfermedad que ha atacado al organismo humano” (Honneth, 2009a, p. 101); de este modo, un diagnóstico consiste en notar la existencia de un

trastorno y establecer de qué se trata este. Por otro lado, patología se entiende en la actualidad como un estado de anormalidad, de disfuncionalidad (Honneth, 2009a). Estos dos conceptos se vinculan a partir del concepto *normalidad*, puesto que esta noción es el criterio a partir del cual se determinan y miden las patologías. El grado de normalidad de un cuerpo o un órgano se determina en la medicina a partir de su funcionalidad; pero ¿cuál es la función de una sociedad?, ¿en qué consiste la noción de normalidad en una sociedad?

Estos conceptos —patología, diagnóstico— pueden extenderse al ámbito social en la medida en que exista una noción de normalidad sobre el conjunto de la vida social. En la filosofía social la normalidad se formula a partir de una *meta de evolución*, la cual depende de la comprensión que cada sociedad tenga de sí misma. Tenemos entonces, por un lado, que la concepción de normalidad varía de cultura a cultura y, por otro, que a partir de esta concepción de normalidad es posible describir un trastorno social como aquello que se aparta de una meta de desarrollo dada. En palabras de Honneth “[...] tienen que considerarse como suma de normalidad de una sociedad [...] las condiciones que permiten a sus integrantes una forma no distorsionada de autorrealización” (Honneth, 2009a, p. 103). Entonces la normalidad se determina en el ámbito social a partir de la existencia de lo que un individuo necesita para el desarrollo no desatinado de sí mismo. Por ello, las patologías sociales impiden, limitan o deforman

el desarrollo de las personas en sociedad —no son simplemente una transgresión de las normas sociales—.

Ahora bien, ¿qué entiende Honneth por *invisibilidad social* y en qué medida ese fenómeno podría considerarse como un caso de *patología social* y, por lo tanto, como una aplicación de la filosofía social que propone? El reconocimiento social se da en la comunicación directa a través de expresiones y ademanes que muestran públicamente aprobación. La invisibilidad social consiste en la omisión intencional de expresiones que le hacen patente el reconocimiento social a un individuo (Honneth, 2011), es decir, la invisibilidad es la negación de reconocimiento. Si de este reconocimiento depende la conciencia de sí mismo de los hombres (Honneth, 2009a), dicho de otra forma, si la identidad del individuo se construye a partir del reconocimiento recíproco, pero este es negado, ¿cómo se desarrollaría en sociedad un individuo sin conciencia de sí mismo?, ¿cómo lograría una persona sin identidad establecer un ideal no desatinado de sí mismo o una meta de autorrealización en sociedad?

Conforme a lo dicho anteriormente, podemos entender que el reconocimiento intersubjetivo es una condición para la autorrealización personal, el hecho de omitir formas de expresión es considerado un indicador de patologías sociales que desemboca en la invisibilidad social del individuo a quien se le niega (Honneth, 2009a).

Es menester, en este punto, examinar si son identificables los presupuestos conceptuales y metodológicos

de la filosofía social para el diagnóstico de patologías sociales con el propósito de examinar la invisibilidad como una patología social, esto es, evidenciar si Honneth muestra la invisibilidad como una patología social a partir de los conceptos de normalidad, diagnóstico y patología. De modo que necesitamos, en primer lugar, una noción de normalidad para, a partir de ella, formular un diagnóstico sobre si un fenómeno social es un estado patológico. En un estado de cosas normal, la manifestación de formas de expresión y ademanes que muestran aprobación social a una persona frente a nosotros es apenas natural, es decir, la noción de normalidad en el reconocimiento viene dada por la naturalidad con la que fluyen las formas de expresión en las que es posible notar aprobación (Honneth, 2009a).

Ahora bien, hay situaciones sociales en las que, a pesar del buen funcionamiento de las capacidades de percepción de algunas personas, ellas tratan a otras como si no estuviesen presentes o no se les notara, de modo que el trato a una persona como si fuese invisible, imperceptible, es un trato intencional, dado que, aunque se le perciba no se le trata como a un igual.

Dicho de otra forma, de no ser intencional la negación de una consideración como persona, las formas de expresión públicas que hacen explícita la aprobación, ya sean verbales o gestuales, fluirían con naturalidad. Así, el hecho de notar la negación intencional de las formas de expresión puede considerarse como un diagnóstico social, debido a que nos permite evidenciar un estado

de cosas que no corresponde a la naturalidad de las expresiones intersubjetivas humanas.

De este modo, se puede notar la presencia de un trastorno social: la negación intencional de reconocimiento, que implica la imposibilidad de desarrollo de la identidad, puesto que esta se da en el reconocimiento intersubjetivo recíproco, como se había mencionado. Ahora bien, dado que el reconocimiento intersubjetivo es una condición de autorrealización individual en sociedad, la negación de reconocimiento impide o deforma la autorrealización de las personas, por lo cual podemos considerar esta negación de reconocimiento como una patología, como un trastorno social.

Es claro, por lo anterior, que en el caso del diagnóstico de la invisibilidad como un fenómeno social que entraña un trastorno tenemos una aplicación manifiesta de la filosofía social, tanto así que hemos podido señalar claramente los presupuestos conceptuales y metodológicos con plena consistencia.

Esta parte del texto se ocupa de la pregunta acerca de si es problemático hablar de *patologías sociales* como lo hace Honneth. En primer lugar, se señalan los problemas de fundamentación de la filosofía social —por los que resultaría problemático señalar patologías sociales— para, en un segundo lugar, mostrar el contexto de interpretación al que se adscribe la filosofía social y mencionar el posible error de razonamiento que constituye atacar una tesis señalándola como universalista.

Honneth señala algunos problemas de fundamentación que ponen en riesgo la existencia futura de la

filosofía social. En efecto, los diferentes enfoques de la filosofía social han determinado las condiciones de la autorrealización a partir de dos procedimientos: 1) apelar a la situación natural humana o 2) anticipar el conocimiento humano en un futuro esperable. *Anticipar el saber humano futuro* consiste en articular los hechos en un todo con sentido, lo cual solo es posible asignando un propósito particular y definido a la historia, es decir que la filosofía de la historia asume —tácitamente— un criterio ético a partir del cual otorga una finalidad única a hechos heterogéneos. El primero es usado por Rousseau y ejemplificado por la antropología filosófica, mientras el segundo es iniciado por Hegel y ejemplificado por la obra *Historia y conciencia de clase* de Lukács (2013).

Dado que Rousseau y Hegel consideran homogéneas las circunstancias entre las culturas, la pretensión universalista de sus afirmaciones resulta apenas natural. Así, asumen que sus ideas deben aplicarse a cada persona sin distinción alguna; esto es, los enunciados de la filosofía social tienen una pretensión universal: “Pero después de que Nietzsche sacara de la existencia de un pluralismo de las culturas la consecuencia radical de su perspectivismo, la filosofía social ya no pudo seguir con semejante seguridad de sí misma” (Honneth, 2009b, p. 107).

De tal modo, Honneth considera que, a partir del perspectivismo, la filosofía social debe justificar la universalidad de sus diagnósticos:

Es así que surge la situación teórica en que las figuras de pensamiento antropológicas o propias de la filosofía de la historia se encargan de un modo explícito de justificar la *pretensión de universalidad* de los diagnósticos de filosofía social: recurriendo a la naturaleza del hombre o anticipando, pues, su saber futuro, se mostrará que en efecto la vida individual depende, más allá de todas las barreras culturales, de las condiciones sociales previas que como esencia de un ideal social constituyen la pauta de la crítica. (Honneth, 2009b, p. 108)

Honneth formula la tesis perspectivista defendida por pensadores como Richard Rorty y Judith Butler, así: “[...] en todas las normas que trascienden su contexto y, con mayor razón, en cualquier referencia a alguna naturaleza del hombre no debe verse sino una mera construcción ligada al poder” (Honneth, 2009b, p. 112).

El perspectivismo circunscribe límites a las interpretaciones al vincularlas directamente a contextos de interpretación y niega la existencia de una única interpretación válida cuando hay más que una perspectiva unívoca. No obstante, como se ha mencionado, el contexto interpretativo de la filosofía social son las condiciones de autorrealización —puesto que es a partir de ellas que realiza su diagnóstico y formula patologías en las sociedades— y este contexto es común a las sociedades. Decir que la filosofía social excede su contexto, sería afirmar que diagnostica la misma patología para todas las sociedades cuando hemos visto que esta ha tenido una pluralidad de enfoques

de la mano de los autores que la bordan a lo largo de su desarrollo.

Cuando Honneth señala la existencia de estos diferentes enfoques, de estas perspectivas y muestra lo común a ellos, lo hace con el propósito de mostrar la evolución de la filosofía social como empresa con un propósito común: evaluar sociedades desde el criterio de la promoción de sus individuos. El hecho de considerar la filosofía social como un conjunto de interpretaciones críticas de las sociedades, es un recurso metodológico de síntesis que permite notar los supuestos comunes a los diversos enfoques de la filosofía social y, a partir de allí, referentes comunes de evaluación para las sociedades.

Reflexiones finales

Los procedimientos mencionados —1 y 2—, muestran que el desarrollo personal depende, más que de diferencias culturales, de las condiciones sociales de autorrealización. Esto quiere decir que las diferencias culturales determinan las diferencias entre las condiciones de realización individuales solamente en la medida en que cada cultura puede determinar ideales de autorrealización; esto se señalaba al aclarar que cada cultura puede elaborar una concepción propia de normalidad evolutiva, pasando, a diferencia de lo que busca la filosofía social, de una ética formal a una ética prescriptiva.

Sin embargo, el hecho de la existencia de condiciones de autorrealización —cualesquiera que sean estas—, es independiente de la cultura: no hay una sociedad cuyos

integrantes puedan prescindir de necesidades básicas de autorrealización. Si bien pueden existir diferencias entre las condiciones de realización, estas dependen de las finalidades de la realización que se persiga: las condiciones para ser atleta pueden diferir de las condiciones para lograr ser filósofo. No obstante, hay condiciones más generales, por ejemplo, la libertad. En todos los casos es necesaria para dirigirse hacia y alcanzar la autorrealización. En el ámbito de estas necesidades generales de la autorrealización se desarrollan la crítica y el diagnóstico de la filosofía social.

Por otro lado, es preciso tener en cuenta que la acusación de universalidad puede entenderse como un recurso de refutación en la medida en que basta con un contraejemplo de los enunciados universales como demostración de su falsedad. Así, tildar a la filosofía social de universalista es llevar interpretaciones que se apoyan en el conocimiento empírico —de la mano de la antropología filosófica— al límite del rigor matemático, donde sus enunciados se hacen triviales:

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse.

Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas. (Arendt, 2007, p. 205)

Algunos ejemplos de la negación o invisibilidad del reconocimiento intersubjetivo como un impedimento para la autorrealización de los individuos y para la consecución de la justicia social son los efectos del conflicto en un territorio cuando transgreden la normalidad del bienestar de los individuos y destruyen la paz de una comunidad. El conflicto, en este sentido, se convierte en un trastorno social con muchos actores llenos de maldad, odio, violencia y muerte y con muchas víctimas afectadas por el miedo, la humillación, la persecución, la marginación, el rechazo, el dolor por las atrocidades vividas que les ha impedido el progreso, la evolución, el crecimiento personal y la construcción social.

El conflicto como antagonista de la justicia social es un factor que genera una constante vulneración de los derechos humanos y hace que se amplíe cada vez más la brecha de la desigualdad, privando a las víctimas de sus derechos políticos, sociales, económicos y culturales, lo que lleva, incluso, a que no se les reconozca por quienes son, sino por lo que han tenido que vivir y sufrir.

En un contexto de posconflicto se hace preciso pasar de la negación a la necesidad de una justicia de reconocimiento, con la cual particularmente las víctimas de la violencia puedan ser definidas desde sus propias perspectivas, permitiéndoles que se expresen libremente y comprendiendo los detalles de lo que dicen y sienten.

De aquí solo había un corto paso a la opinión generalizada de que la cualidad moral de las relaciones sociales no solo puede ser medida por medio de la distribución justa o equitativa de bienes materiales, sino además que nuestra idea de justicia debe tener relación sobre todo con los juicios acerca de cómo y como qué se reconocen recíprocamente los sujetos. (Honneth, 1996, p. 5)

Es así como el proceso de posconflicto implica restablecer la identidad y la autonomía de las víctimas, fortaleciendo las comunidades, dándoles participación en las decisiones de carácter social, económico, cultural, ambiental y político. Sin embargo, en el propósito de pasar de la teoría a la praxis hay dos preguntas fundamentales: ¿en qué modo el reconocimiento intersubjetivo puede aportar a la recuperación de la justicia social en los territorios de posconflicto? y ¿cómo un individuo luego de sufrir una experiencia de conflicto armado y social que le ha cambiado la vida y le ha truncado sus sueños y su futuro, puede recuperar la conciencia de sí mismo, volver a vivir autónomamente y reconstruir lo que alguna vez deseó?

Para Honneth (1997), el desarrollo social que tiene como fondo el conflicto se llama “lucha de reconocimiento”, porque ayuda a que cada vez más individuos maduren en la comprensión de la realidad histórica y en su conciencia de haber sido víctima de injusticias, pero con la finalidad de transformar esa realidad. Eso le permite garantizar las oportunidades de autorrealización, de crecimiento y de desarrollo individual y

social, con perspectiva de justicia, igualdad de derechos, sostenibilidad y equidad social. La igualdad entre los seres humanos se da, pues, en sus necesidades, no en su desarrollo. Por ello, se justifica la atención a las necesidades básicas, incluido el reconocimiento como un presupuesto de la justicia social.

Referencias

- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Paidós.
- Castrillón, L., Riveros, V., Knudsen, M., López, W., Correa, A. y Castañeda, J. (2018). Comprensiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 63, 84-98.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- DANE. (2020a). *Boletín técnico Pobreza monetaria en Colombia año 2019*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2019/Boletin-pobreza-monetaria_2019.pdf
- DANE. (2020b). *Pobreza multidimensional*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2019/Presentacion_rueda_de_prensa_ECV_e_IPM_2019.pdf
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, 5-17.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.

- Honneth, A. (2009a). Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento. En *Crítica del agravio moral* (pp. 307-332). Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2009b). Patologías de lo social. Tradición y actualidad de la filosofía social. En *Crítica del agravio moral* (pp. 51-124). Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2011). Invisibilidad. Sobre la epistemología moral del «reconocimiento». En *La sociedad del desprecio* (pp. 165-182). Trotta.
- Lukács, G. (2013). *Historia y conciencia de clase Estudios de dialéctica marxista*. Ediciones ryr.
- Congreso de la República de Colombia. (2011, junio 10). Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/Juridica/LEY%201448%20DE%202011.pdf>
- Melo-Becerra, A., Ramos-Forero, J. y Hernández-Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78, 59-111. <https://doi.org/10.13043/dys.78.2>
- Ministerio de Salud. (2018). *Política Nacional de Talento Humano en Salud*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/vs/TH/politica-nacional-talento-humano-salud.pdf>
- Rodríguez, A. y Vial, C. (2020). *Índice de desarrollo regional-Latinoamérica. Resumen Ejecutivo*. <http://www.iderelatam.com/wp-content/uploads/2020/10/IDERE-LATAM-2020-Resumen-Ejecutivo.pdf>

Sánchez-Torres, R. (2017). Desigualdad del ingreso en Colombia: un estudio por departamentos. *Cuadernos de Economía*, 36(72), 139–178. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v36n72.65880>

Justicia social educativa: una mirada desde las políticas públicas nacionales

TITO HERNANDO PÉREZ P.

JENNY PAOLA MORENO GARCÉS

GERMÁN ESTEBAN CORREA ÁLVAREZ

CRISTIAN FABIÁN MOSQUERA N.

Identificando la justicia social como un escenario de inclusión y de reconocimiento intersubjetivo, como se expresa en la filosofía social esbozada en el capítulo anterior, el presente capítulo complementará esta perspectiva a partir de los ejes centrales de nuestra comprensión de la educación como derecho: accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad; esto, con el propósito de hacer una indagación sobre cómo se comprende esta perspectiva en el marco de políticas educativas del orden nacional.

En este sentido, el presente capítulo centra su análisis en la relación existente entre las políticas educativas de orden nacional y las perspectivas de la justicia social

educativa. Para ello, se examinan los aspectos centrales relacionados con esta, estipulados en políticas nacionales, como la Constitución Política, la Ley General de Educación y el Plan Nacional Decenal de Educación.

Para su comprensión, se realiza la indagación a partir de los referentes conceptuales que permiten identificar cómo se concibe la justicia social educativa en los documentos enunciados con antelación; una lectura particular e integrada de los referentes de la política nacional educativa permite ubicar los principios orientadores de la educación en Colombia y su articulación desde los documentos mencionados anteriormente, que son los que orientan el sistema educativo en la actualidad.

Como se indica en capítulos anteriores, la justicia social tiene una apuesta por una mejor sociedad y como un principio orientador para la participación, el reconocimiento y la distribución de bienes, recursos y servicios en la interacción social. Anteriormente, se comentó cómo desde Platón se comprendía la justicia como sinónimo de armonía social, mientras que Aristóteles planteaba la justicia distributiva como el mecanismo de dar a cada uno lo que le corresponde en proporción a su contribución a la sociedad, a sus necesidades y a sus méritos. Por otro lado, Santo Tomás, apoyado en la postura de Aristóteles, veía la justicia como ley natural que conduce al hábito por el cual el hombre le da a cada uno lo que le es propio mediante una voluntad constante y perpetua (Murillo y Hernández, 2011, pp. 8-9).

En este sentido, las teorías contemporáneas de justicia social se remiten a los planteamientos de John Rawls, quien la ubica en el marco de la distribución de bienes, recursos materiales y culturales a partir de cuatro dimensiones sociales, a saber: profundizar la igualdad, atender las necesidades, reconocer méritos y diferencias y concentrarse en iniciativas que beneficien a las personas más vulnerables.

En una perspectiva complementaria, Nancy Fraser y Axel Honnet, mencionados por Delfín Ignacio Grueso (2012), señalan una comprensión de la justicia social como reconocimiento y respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad que debe ser vista como participación dentro de las decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que todas las personas sean capaces de tener una participación equitativa en la sociedad. Esta visión que trasciende el bienestar material sobre la justicia refuerza los planteamientos de Rawls en la necesidad de generar diálogos multiculturales, en el marco de unas relaciones justas y equitativas mediadas por procesos de diálogos y participación democrática.

Estas perspectivas de justicia social se complementan con posturas como las de Amartya Sen, quien centra sus análisis en el bienestar humano a partir del enfoque de desarrollo centrado en las libertades, capacidades y la justicia (Sen, 2010) como posibilidad de respetar la libertad humana para elegir los estilos de vida que anhela tener y puede consolidar cualquier ser humano.

La articulación entre justicia social y justicia social educativa ha sido desarrollada por investigadores como Pablo Latapí, quien establece que la justicia educativa consiste en distribuir equitativamente las oportunidades escolares para todos los sectores sociales; en esta misma línea, Bolívar destaca la equidad como justicia cuando se distribuyen los bienes supliendo las necesidades (Silva, 2019, p. 45).

Bolívar (2005) plantea la teoría de la justicia desde el marco educativo como el lugar donde se debe llevar a cabo la enseñanza dirigida a lograr sociedades justas y equitativas. Reducir las desigualdades en la educación para que haya una igualdad de oportunidades, de enseñanza, de conocimiento y éxito escolar e igualdad de resultados (p. 46), es decir, que todo el sistema educativo se dé desde un campo social justo y equitativo sin afectación de las otras esferas sociales presentes.

Así, la justicia social en educación es comprendida como el equilibrio entre lo político, lo social y lo cultural, que se evidencia dentro de los procesos escolares, dando como resultado el mejoramiento de la calidad de vida tanto de los estudiantes como de las comunidades en donde se desarrollan. Es una meta en la que se debe trabajar siempre e iniciar esa construcción de justicia social desde la educación para que, posteriormente, trascienda a todos los ámbitos territoriales.

Justicia social y políticas educativas

Las políticas públicas son “las sucesivas respuestas del Estado (del ‘régimen político’ o del ‘gobierno de

turno') frente a situaciones socialmente problemáticas" (Salazar, 2008). Estas se construyen para dar soluciones concretas ante diferentes problemáticas de orden social. Es así como surgen al interior del Estado y su sociedad las constituciones, leyes, decretos y planes institucionales con el propósito de mejorar las condiciones de vida de los integrantes de una nación.

En este contexto, la Constitución Política de Colombia de 1991, generada a partir de una asamblea constituyente de elección popular, emerge como el gran proyecto político que sentaría las bases para un nuevo país centrado en la paz, los derechos humanos y el Estado social de derecho. El ámbito educativo también tendría que ser reformado y articulado con la carta magna de 1991, es así como surge la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, constituyéndose en la norma colombiana que estructura, lidera y regula los lineamientos para el funcionamiento de la educación en Colombia. Una lectura de la política educativa no puede quedarse en los años noventa del siglo pasado, por eso, surge la necesidad de comprender el sistema educativo en el marco de los Planes Decenales Nacionales de Educación, que se convierten en el marco referencial para la formulación de políticas y acciones en torno a la educación a partir de las últimas tres décadas. Dichos planes se elaboran, desde 1996, cada 10 años tal como lo fija el artículo 72 de la Ley General Nacional de Educación.

Desde esta perspectiva, el último PNDE 2016-2026 (2017) se presenta de la siguiente manera:

[Como un] documento orientador de la política educativa, que se materializa en estrategias, proyectos y acciones, para avanzar hacia una educación que contribuye a la equidad compensando las desventajas socioeconómicas y para generar igualdad de oportunidades y lograr resultados socialmente deseables para todos, lo cual exige un Estado que toma las medidas necesarias para que el sistema educativo mejore continuamente con el concurso decidido de toda la sociedad como educadora. (p. 15)

Como se puede observar, la política educativa colombiana se construye a partir de la articulación entre la Constitución, la Ley General de Educación y Planes Decenales de Educación, para desde allí marcar la problematización, creación, implementación y evaluación de las demás políticas educativas en el país.

La presentación de los resultados sobre los postulados de justicia social educativa identificados en el marco de la Constitución, la Ley General y el actual Plan Decenal se trabajó desde el método de investigación documental, en la comprensión de que esta “constituye una estrategia metodológica que emplea la investigación científica para realizar la revisión de antecedentes para reconstruirlos conceptualmente” (Yuni y Urbano, 2014, p. 99). Esta perspectiva se materializa a partir de una técnica de indagación de documentos propuesta por Páramo (2013) y Pérez (2020) en la que se genera una secuencia de acciones alrededor de los diferentes textos abordados, que conducen a conocer y comprender mejor el fenómeno estudiado, en este caso, la justicia social

desde la educación. Para efectos de una mayor claridad en la presentación de los resultados en mención, se presentan de forma separada, sin que esto implique la posibilidad de tener una mirada global e integral de los documentos de política educativa nacional.

La justicia social educativa, para efectos del presente capítulo, es comprendida a partir de tres categorías centrales y sus respectivas subcategorías, estas son: la educación como derecho a partir de sus postulados de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad; calidad educativa entendida desde las capacidades y competencias, práctica docente, formación docente e infraestructura; y finalmente, participación educativa, estudiada a partir de la democracia escolar, igualdad y equidad.

La justicia social educativa desde la Constitución Política de Colombia

Las políticas públicas en Colombia establecen la educación como un derecho, tal y como se enuncia en la Constitución Política al reconocer que la educación tiene “una doble condición de derecho y de servicio público que busca garantizar el acceso de los ciudadanos al conocimiento, a la ciencia y a los demás bienes y valores culturales” (art. 67). El Estado colombiano, en su condición de Estado social de derecho, debe garantizar las condiciones mínimas para que, por medio de la educación, perdure la paz, la convivencia, el respeto y la dignidad humana; además, debe asegurar el acceso y

la permanencia a una educación equitativa y de calidad (Corte constitucional, T-743 de 2013 y T-377 de 1995).

En relación con los ejes centrales de la justicia social educativa se encuentra que la principal norma del país consagra la educación como derecho y se encuentra presente en el artículo 27 de la Constitución; allí establece que se debe garantizar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. En relación con la asequibilidad, reúne una serie de disposiciones adecuadas para impartir la educación, es decir, para brindar las condiciones óptimas que suplan las necesidades de cada una de las instituciones educativas, como la infraestructura, los materiales, los recursos, la planta docente, entre otras (Pérez, 2004). En términos de la Corte Constitucional (1994, el art. 67 de la Constitución), según interpretación del alto tribunal, determina que el Estado debe asegurar y adecuar los espacios, gestionando los recursos y responsabilizándose por las condiciones que se presentan según el contexto particular.

En cuanto a la accesibilidad, entendida como el derecho que tienen los colombianos para ingresar al sistema educativo, a una educación pública, básica, obligatoria y gratuita sin ningún tipo de exclusión, es respaldada por la Constitución Política de Colombia dentro de su artículo 67. La aceptabilidad es planteada por Pérez (2004) como un factor escaso, pues considera que “este derecho se ve vulnerado cuando el servicio público educativo no prepara adecuadamente a los docentes, en términos pedagógicos, para adquirir y transmitir conocimientos y valores que contribuyan

a la formación de los estudiantes” (p. 28); por lo tanto, debe ser una enseñanza adecuada, es decir, pertinente, contextualizada, de calidad y equitativa.

Por último, la adaptabilidad se relaciona con la permanencia de los educandos dentro del sistema educativo; de allí que las instituciones educativas a través de sus manuales de convivencia y sus proyectos pedagógicos buscan la eficacia y eficiencia de los procesos educativos evitando la deserción de los estudiantes. La institución debe adecuar su currículo a las necesidades del contexto, teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes (desde lo pedagógico, cultural, social, económico, etc.). Siguiendo a Pérez (2004), se hace énfasis en las desigualdades que se reflejan en la adaptabilidad y la permanencia, pues considera que, en muchas ocasiones, aumenta la deserción escolar por varios motivos, entre ellos, la discriminación, resultado del reflejo de los gustos e intereses particulares de los estudiantes e incluso por los mismos procesos formativos y evaluativos.

Como se mencionó en los primeros capítulos del libro, la calidad educativa es otro componente fundamental de la justicia social educativa; esta perspectiva se hace relevante en la Constitución. En este sentido, el artículo 71 indica que el Estado es el encargado de incentivar a las entidades educativas que fomenten la participación en la cultura, la ciencia y la tecnología, enfatizando en las capacidades y competencias que debe tener tanto el personal docente como las adquiridas por los estudiantes; en consecuencia, se hace énfasis

en la entrega de dotación de recursos para quienes desarrollen o fomenten dichas disciplinas.

Sin embargo, al hablar de igualdad educativa se presentan algunas dificultades relacionadas con casos en donde no cuentan con los recursos para dicho fomento; en este sentido, afirma Mora (2015) que “la calidad educativa no debe evaluarse desde la perspectiva de la promoción de competencias para el trabajo productivo” (p. 49), sino que debe tener una mirada integral que permita establecer una articulación en distintos horizontes.

Dentro de la calidad educativa se encuentra la práctica docente como un factor esencial y la carta política, en su artículo 68, subraya que la enseñanza estará a cargo de personas idóneas para ejercer el cargo, dignificando dicha práctica y, con ello, mejorando la calidad educativa. Respecto a la formación docente, entendida como un componente de la calidad educativa, se dice en el artículo 26 que la profesión docente debe ser ejercida por personas debidamente capacitadas e instruidas, de tal manera que el Estado dentro de sus funciones y dentro de sus objetivos debe garantizar calidad educativa y puede exigir títulos de idoneidad para los trabajadores de la educación.

En consonancia con el párrafo anterior, la misma Constitución en su artículo 68 lo confirma, pero es importante rescatar que en Colombia el ejercicio docente no tiene una buena remuneración, siendo descartada por personas que pueden contar con mejores capacidades para formarse como docentes; por otro lado, las

condiciones tanto físicas como sociales, emotivas y culturales no son del todo beneficiosas ni se ejecutan como lo establecen las diferentes leyes, pues todo esto queda en tela de juicio si se rescata que:

[...] para lograr justicia social educativa, se requiere potenciar una dimensión olvidada de la educación: sus profesionales en pedagogía tienen, como seres humanos, expectativas, creencias, temores, aspectos que deben ser tratados para generar climas organizacionales saludables de convivencia personal y profesional. (Castillo, 2015, p. 476)

Otro elemento importante para la calidad educativa es la infraestructura y se relaciona con el artículo 67 de la Constitución, en donde implícitamente se asegura que el Estado colombiano debe garantizar el cubrimiento del servicio educativo mediante aulas adecuadas, medios tecnológicos y recursos físicos.

Los postulados constitucionales, en contraste con la situación actual y la coyuntura dada a raíz de la pandemia por COVID-19, distan del sentir y la filosofía constitucional, ya que se observa como la justicia social educativa en la realidad institucional ha evidenciado que las condiciones básicas para el cubrimiento del servicio (conectividad, equipos tecnológicos, implementos de comunicación asincrónica, etc.) están lejos de ser garantizados en la mayor parte de la institucionalidad educativa colombiana y especialmente en los contextos rurales. Esto evidencia una falencia en la implementación de la justicia social educativa,

especialmente en lo referente a la distribución de los bienes y servicios, de tal manera que corresponda a las necesidades y contextos diversos en Colombia; en términos de Mora (2015), “La justicia concierne a la distribución de las cargas y beneficios sociales en materia de poder, derechos, oportunidades, recursos y privilegios, y a la manera como puede ser defendida dicha distribución” (p. 14).

Un último elemento de la justicia social educativa se refiere a la democracia escolar, siendo una condición fundamental para la vida participativa y del ambiente escolar dentro de la comunidad educativa, constituyéndose en un derecho otorgado desde la Constitución Política en sus derechos fundamentales y en su artículo 68. La igualdad, elemento importante para el logro de justicia social desde la educación, es comprendida en la Constitución Política como un deber que tiene el Estado con la ciudadanía colombiana, en especial en su artículo 70, donde estipula que esta es una garantía que ofrece el Estado en beneficio de las personas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad e independientemente afianza las libertades de desarrollo, de expresión, de acceso a la educación, al desarrollo de la personalidad, de la cultura y al continuo mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos. Finalmente, en relación con la participación educativa, se encuentra la equidad en el artículo 68, al considerar como un deber del Estado la inclusión en la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales,

contribuyendo desde las prácticas educativas al proceso de disminución del analfabetismo.

Sin embargo, cabe resaltar que la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo en ocasiones resulta difícil, ya que ellos deben acogerse a las reglas (manuales de convivencia y reglamentos externos e internos de la institución educativa) construidas de forma vertical con poca participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa que no son garantistas de derechos y, en muchas ocasiones, son contrarias a estos. Esta situación se ratifica con un elevado número de tutelas que se han instaurado contra diferentes establecimientos educativos en donde se demuestran las arbitrariedades institucionales y la falta de compromiso con los derechos fundamentales; esta situación ha demandado un compromiso real desde las instituciones y los distintos actores de la comunidad educativa con los derechos establecidos en la Constitución Política.

Justicia social educativa en la Ley General de Educación

La Ley 115 de 1994, estudiada a partir de la teoría de la justicia social educativa, en sus principios fundamentales presenta una coherencia importante en relación con los cimientos de esta apuesta por la Justicia. Al respecto, permite inferir que esta se fundamentó con base en parámetros que concuerdan con la concepción de las tres categorías ya mencionadas en capítulos

anteriores, lo que conlleva a generar algunas reflexiones en este sentido.

En primera instancia, se contempla a la educación como derecho en el artículo 4 dentro de la Ley 115 de 1994, determinando la obligación del Estado para velar, promover, garantizar y vigilar el acceso a la educación; asimismo, los artículos 173 y 174 señalan que los recursos necesarios para garantizar la educación como derecho se consideran gastos públicos sociales y, por ende, su financiación es estatal (MEN, 1994). Estos artículos tratan la accesibilidad como un tema imperativo y que es responsabilidad del Estado; bajo esta premisa se concuerda con Latapí (1993), al considerar que la educación es la puerta de acceso a la igualdad de oportunidades y, del mismo modo, a la interacción de las variables sociales del Estado.

Esta Ley determina precisamente que la adaptabilidad y la aceptabilidad son ejes fundamentales, debido a que su importancia radica en que la educación debe ser amena y acorde al contexto que evoluciona según las necesidades y oportunidades; en tal sentido, los artículos 20, 21 y 22 del MEN (1994), señalan que se debe proporcionar, desarrollar, ampliar y profundizar a los estudiantes en un conocimiento crítico, artístico y científico que ayuden en el tránsito del alumno hacia un nivel superior de educación y preparación para la integración social mediante unas adecuadas herramientas, pues “si se asumen con compromiso los planes y programas de estudio, tendrán que provocar una revisión permanente para que su orientación esté

al servicio de la formación en la vida y para la vida” (Castillo, 2015, p.472).

En pocas palabras, la educación como derecho y los elementos que la comprenden (accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad) están inmersos en la regulación de la Ley 115, y esta idea concuerda con Bolívar et ál. (2013) en el deber del Estado en cuanto a su cumplimiento y vigilancia, ya que:

[...] la escolaridad obligatoria debe garantizar todo lo que el estudiante debe básicamente conocer para moverse en el mundo actual, pero para que esto se cumpla, la dirección institucional debe gestionar para que esto sea posible y con los medios precisos. (p. 15)

En este sentido, queda el interrogante acerca del cumplimiento de lo descrito, porque si tenemos en cuenta los tiempos actuales de pandemia, el derecho a la educación ha sido vulnerado al quedar al descubierto un sistema que no estaba preparado para una cobertura en condiciones adecuadas para la vida escolar en las instituciones académicas.

Un segundo aspecto tiene que ver con la calidad educativa, la cual, como se ha mencionado, se relaciona directamente con la práctica pedagógica, la formación docente, la infraestructura adecuada y el desarrollo de capacidades y competencias en los estudiantes. La Ley en sus artículos 138, 141, 184 y 185 brinda especificaciones acerca de la calidad de la infraestructura; asimismo, los artículos 58, 70, 104 y 109 dan orientaciones de la

importancia de la formación y de la práctica docente como prioridad y como base de una educación adecuada (MEN, 1994). De manera particular, los elementos de capacidades y competencias para una educación de calidad están inmersos en el artículo 2 y en los artículos 23 hasta el 28 de la Ley General de Educación, en donde se orienta sobre la importancia de los currículos y normas que deben delimitar y abrir la educación según el contexto del país y la sociedad (MEN, 1994).

Uno de los problemas que se evidencia en la educación colombiana y que difiere de los postulados centrales de la Ley General de Educación está relacionado con la tendencia a estandarizar el trabajo docente, imposibilitando un ejercicio autónomo que le permita relacionar los saberes con las realidades y limitaciones de una sociedad cambiante que demanda apuestas pedagógicas y didácticas que van más allá de los estándares propuestos por el Estado. En este sentido, Bolívar (2013) llama la atención cuando señala el peligro de una burocratización de la educación, en donde el cambio o la aplicabilidad debe hacerse desde el compromiso más que desde la inflexibilidad de las normas que muchas veces limitan la creatividad y la innovación educativa.

Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje deberán ser reapropiados/adaptados por las escuelas, alterando los modos habituales y asentados de trabajo (la cultura escolar existente). Para esto, los cambios tendrán que generarse desde dentro y capacitar al establecimiento para desarrollar su propia cultura

innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral al rediseñar los contextos laborales y papeles para potenciar la toma de decisiones a nivel de cada escuela (p. 64).

Cabe señalar que la calidad educativa debe acoplarse a las necesidades del contexto temporal. La Ley 115 de 1994 está próxima a cumplir tres décadas, por lo que puede considerarse que un mundo globalizado y cambiante exige unas reconsideraciones en cuanto a la infraestructura educativa, la práctica y formación docente en busca de capacidades y competencias adecuadas según las necesidades actuales.

Finalmente, está la participación educativa que integra a la democracia escolar, la equidad y la igualdad; sobre esto, Castillo (2015) sostiene que la educación es fundamental para un proceso adecuado en la sociedad, en lo que se refiere a proyección social y lo que esto puede implicar: la educación como proyecto histórico, social, económico, cultural, ético, estético y político involucra participación democrática; en este sentido, debe asegurar la participación ciudadana en función de garantizar un lugar de convivencia justo y democrático para lo cual es necesario integrar, dentro de los procesos educativos, escenarios más vivos, creativos y amplios; es necesario profundizar en el saber auténtico para poder engendrar compromisos. El saber auténtico se vincula con esa conexión real con las demandas (p. 473).

Por esto, se puede decir que la educación es la posibilidad de cambio y de mejorar el comportamiento social en cuanto a la aceptación de las diferencias e inclusión

de estas; de igual forma, es una responsabilidad del Estado y, en consecuencia, la participación educativa debe estar presente en sus políticas educativas.

Bajo esta perspectiva, se encuentra que la Ley 115 cumple con un planteamiento sobre la garantía de la igualdad ante cualquier diferencia, ya que sus artículos 55, 68 y 71 son claros en cuanto a la formulación de escenarios y posibilidades que permiten involucrar a los diferentes grupos étnicos, grupos de rehabilitación y la educación rural y urbana (MEN, 1994). De igual modo, concuerda con el principio de la equidad en los artículos 46 y 48, puesto que identifica la importancia de actuar de acuerdo con una planeación para que aquellos alumnos con limitaciones físicas y mentales tengan una educación diferencial que garantice el mismo fin que para aquellos alumnos sin estas.

En la revisión documental se aprecia como la Ley General de Educación tiene en su contenido una orientación oportuna sobre la importancia de la igualdad y la equidad como bases fundamentales en la participación de una educación democrática y acorde para toda la población. Sin embargo, ante esta idea plasmada, queda la duda de su implementación dentro de los centros educativos, en donde la misma población en la mayoría de los casos accede a estas instituciones según sus particularidades sociales, necesidades y las dificultades de su entorno.

En conclusión, se considera que los planteamientos encontrados en la Ley General de Educación llevados a diálogo con la teoría de la justicia social educativa

concuerdan, en gran parte, con lo que se plantea el interrogante de la aplicabilidad de estos conceptos en la realidad, ya que se debe reflexionar sobre la idea de la educación como factor primordial en el quehacer social. Al llegar a este punto, la Ley 115 de educación en su contenido se orienta y se ajusta a los principios centrales de la justicia social educativa, pero lamentablemente se observa una realidad distinta entre la norma escrita y su aplicación, ya que sigue la línea general de las normas colombianas que son profundas en su contenido, pero poco cercanas a la materialización en los ámbitos escolares.

Justicia social educativa en el Plan Nacional Decenal de Educación

Finalmente, se tiene el análisis de discusión del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) en relación con los elementos planteados en el proceso de investigación. Desde la educación como derecho el PNDE (2017) planea “regular y precisar el alcance del derecho a la educación” (p. 17), proyectando el acceso de todos los niños, niñas y adolescentes del país, puesto que dicho elemento “está vinculado, como universalización, al paradigma de la igualdad” (Bolívar, 2015, p. 13), es decir, al plantear la educación como un derecho universal se debe garantizar por parte del Estado el acceso a ella para lograr equidad y movilidad social.

La asequibilidad dentro del derecho a la educación exige que esta sea gratuita y obligatoria como apoyo al progreso social, dando respuesta a las necesidades

que exige cada contexto. El PNDE reconoce el Decreto 4807 de diciembre 20 de 2011, “Por el cual se establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales”, como un logro importante para asegurar el acceso a la educación.

Otro aspecto importante dentro de la educación como derecho es la accesibilidad, pues permite conocer el acceso y la inclusión que tienen las diferentes comunidades al contexto escolar. El PNDE expresa que hasta el año 2016 se había logrado una tasa de cobertura del 97 % de la población escolar, teniendo todavía un 3 % de la población sin acceso y sin la posibilidad de cumplir con dicho derecho.

Para el PNDE (2017) es una prioridad el desarrollo de la población rural por medio de la educación como mecanismo de acceso por parte del sector, para que desde esta se puedan disminuir las brechas de desigualdad educativa en contraste con lo urbano (p. 56). Bien lo plantean Perines e Hidalgo (2018) cuando afirman que la escuela equitativa “garantiza el acceso, permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, organizando y adaptando los recursos y medios, de tal forma que ayude a aquellos que más lo necesitan” (p. 23).

Se ha logrado establecer la educación como derecho porque se considera una poderosa herramienta de transformación social; por ende, se debe garantizar una educación aceptable, es decir, que sea de calidad y con métodos adecuados de enseñanza. En efecto, el

PNDE (2017) afirma que la calidad se logra al desarrollar integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica (p. 15).

Cuenca (2012) plantea que los modelos pedagógicos y los proyectos educativos institucionales desarrollados en cada institución “adquieren sentido solo cuando se orientan hacia el cumplimiento del histórico compromiso que tiene la educación en construcción de mejores sociedades” (p. 81). Ante este propósito, la calidad de la educación merece una postura amplia, considerándose un elemento principal dentro de la misma para lograr justicia social.

La adaptabilidad es un concepto que emerge de la educación como derecho y se traduce en términos de permanencia hasta la culminación de los procesos escolares del estudiante. El PNDE propone ampliar la jornada escolar “para equilibrar las disparidades que presenta el sector en términos de la prestación del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media” (pp. 25-26); de igual forma, para asegurar medios de transporte y alimentación escolar en las comunidades donde se necesite.

Por otra parte, la calidad de la educación como segundo elemento de la justicia social educativa se compone de: capacidades y competencias (estrategias de enseñanza, desarrollo de las necesidades de aprendizaje y contenidos de currículo); formación docente (capacitaciones docentes, políticas educativas y procesos de enseñanza); práctica docente (procesos de enseñanza con relación a los estudiantes, metodologías

y didáctica); infraestructura (aulas adecuadas, recursos físicos y medios tecnológicos).

Un aspecto importante que se considera vinculante a la educación de calidad es el logro y desarrollo de capacidades y competencias en los estudiantes. Dentro del PNDE se plantea el fortalecimiento de la reflexión y el diálogo para lograr el desarrollo individual y, en consecuencia, transformar la sociedad para que en el 2026 la comunidad escolar desarrolle “pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas” (PNDE, 2017, p. 41), ya que el desarrollo humano debe ser el espíritu de la educación.

Prosiguiendo, se contempla la práctica docente como una acción que contribuye a la calidad educativa, ya que esta centra su atención en una buena práctica de aula que mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, el PNDE busca promover la innovación curricular que impulse la productividad y establezca lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles.

Se considera necesario replantear los planes de aula que se ejecutan en las instituciones educativas, lograr prescindir de una educación tradicional para acudir a innovaciones curriculares pertinentes y acordes a las necesidades del contexto y, en este caso, a la necesidad de lograr justicia social, como lo plantean Murillo y Hernández (2014), “Una escuela que trabaja para la justicia social debe ser una escuela que aborda la justicia social en los procesos de enseñanza, en sus objetivos, contenidos, metodologías y estrategias de evaluación” (p. 29).

El mejoramiento de la práctica de aula se da desde la formación del docente como otro referente a resaltar dentro de la calidad de la educación. El PNDE afirma que los docentes deben ser de alta calidad y deben tener un aprendizaje continuo desde procesos de formación “dirigidos a mejorar y enriquecer su conocimiento disciplinar y sus prácticas pedagógicas” (PNDE, 2017, p. 43).

El Estado colombiano busca consolidar una política pública de formación constante de docentes y el PNDE avala el trabajo realizado desde el programa Todos a aprender, donde capacitan tutores para que estos, a su vez, formen docentes de primaria con metodologías innovadoras de enseñanza. Llama la atención que solo se hable de formación docente en niveles de primaria, prescindiendo de los niveles de secundaria.

Paralelamente, se debe tener presente la infraestructura como componente que da garantías en el logro de la educación de calidad. El PNDE propone reducir el déficit de infraestructura educativa, desarrollar ambientes tecnológicos y construir nuevas aulas, de tal manera que se den espacios dignos de aprendizaje. El PNDE (2017) quiere “garantizar la infraestructura tecnológica y las condiciones físicas y de conectividad de las instituciones educativas oficiales en todo el territorio nacional, priorizando las zonas con mayores necesidades” (p. 52). Esta es una apuesta positiva que exige prioridad, partiendo de la realidad que posee el país, con infraestructura escolar en malas condiciones a la que se le suma la falta de compromiso estatal para cumplir con el propósito mencionado. Esta situación

deja entrever que es apremiante cumplirle a cabalidad al contexto escolar en el mejoramiento de la infraestructura para que sea de alta calidad.

Luego de analizar el PNDE desde la mirada de la justicia social educativa relacionada con los elementos centrales de educación como derecho y la calidad educativa, se sigue con la participación educativa como el logro de resultados vistos en las comunidades escolares y “la construcción de un sistema educativo articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación” (PNDE, 2017, p. 39); de tal manera que el estudiante tenga espacios de toma de decisiones dentro de los procesos académicos.

La democracia escolar contempla el reconocimiento, la heterogeneidad, identidad, representación y diferencia escolar. En este sentido, el PNDE (2017) conduce la educación hacia el fortalecimiento de la democracia, el avance social y el estímulo de la sana convivencia; también busca crear espacios de respeto y reconocimiento de las diferencias y ahondar en el proceso de paz para una transformación social (pp. 9-10).

En el marco de la participación educativa se vinculan los procesos de igualdad como garante de logros de justicia social en la educación. El PNDE (2017) propone que desde la educación se den oportunidades de progreso para las diferentes regiones del país, que se den más y mejores oportunidades para que puedan hacer realidad sus sueños y que al 2026 la educación genere mayores oportunidades, reduciendo la desigualdad y fomentando la movilidad social (p. 16).

También es fundamental la equidad dentro de los procesos escolares para la búsqueda y el logro de la justicia social. El PNDE propone reducir las desigualdades sociales y económicas desde el desarrollo de los procesos escolares en el país, creando cimientos de justicia y equidad; también plantea construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género.

En consecuencia, se trata de cerrar brechas de desigualdad existentes entre el sector urbano y el rural y trabajar para no ver escalas entre la educación oficial y la educación privada. Asimismo, construir una escuela que trabaje siempre para la justicia social desde la interacción cultural dentro de la comunidad escolar, luchando siempre contra las desigualdades, a favor de la equidad social (Murillo y Hernández, 2014, p. 15).

Por tanto, el desarrollo y resultado de los contextos escolares deben estar enfocados hacia la construcción de una escuela democrática, participativa y representativa, que respete, valore y ayude a cada estudiante a partir de sus intereses, necesidades y pensamientos, comprometidos en la formación de futuros ciudadanos conscientes de la construcción de justicia social.

Justicia social y políticas educativas en el contexto del posconflicto

Los retos que acarrea esta investigación se dirigen a considerar que la educación es la herramienta esencial para la transformación de la sociedad; por tanto, es necesario que esta se ejerza bajo los elementos de

la justicia social educativa para reconstruir el tejido social en el marco de la superación de un conflicto que perduró por más de cinco décadas.

Históricamente, el desconocimiento de los factores y necesidades de los demás ha llevado a que las circunstancias e inconvenientes creados por los agentes de poder se conviertan en prácticas opresoras que, en consecuencia, llevan a conflictos sociales; estos pueden ser solucionados con una educación que trabaje desde la empatía y demás aspectos socioemocionales, teniendo como base los elementos que conforman la justicia social educativa.

En esta perspectiva, realizando una trazabilidad entre la Constitución, la Ley General de Educación y el Plan Decenal Nacional de Educación, se encuentra que en sus principios filosóficos y en sus aspectos generales existe una apuesta por la paz y la búsqueda de una mejor sociedad en el territorio nacional. Esta situación nos lleva a establecer que el problema no se asocia a la falta de políticas públicas orientadas a una educación desde una perspectiva de justicia social; los problemas del sistema educativo están asociados a la falta de decisión política y de compromiso de los encargados de ejecutar y establecer las acciones para lograr desarrollar los principios de las políticas en situaciones concretas en los distintos escenarios educativos y escolares del país. El reclamo no recae sobre las políticas, este debe hacerse a quienes han detentado el poder a nivel nacional, departamental y municipal, que

no han entendido que una prioridad para mejorar las condiciones de vida en una sociedad es la educación.

De allí se requiere que, en términos de Pérez (2020) se fomenten iniciativas que desde la voluntad política nacional y territorial conlleven a la materialización de la normatividad preexistente y, por su puesto, del Acuerdo de Paz que se firmó en Colombia en el año 2016. Si realmente queremos superar las brechas educativas entre lo urbano y lo rural, entre la educación de grupos étnicos, poblaciones campesinas y aquella que se brinda a la mayoría de los habitantes en Colombia del sector urbano y semiurbano, entre lo público y privado, entre hombres y mujeres, solo basta contar con los recursos necesarios y la decisión política de promover una verdadera revolución en la educación del país.

Para llevar a cabo una apuesta por la educación con justicia social que se comprometa con la consolidación del posconflicto, Colombia requiere, inicialmente, que se garantice en toda su integralidad el derecho a la educación consagrado en la carta magna del país y que se complementa con la responsabilidad en el cumplimiento de la Ley General de Educación, la cual refuerza el derecho y también presenta lineamientos específicos para hacer de nuestra sociedad un pueblo respetuoso de las diferencias, comprometido con la democracia, con la equidad y la transformación de las vidas a partir de criterios y valores como la solidaridad y la búsqueda del bienestar general. Pero si no es suficiente con estas dos normas centrales en relación con la educación, se puede acudir a los Planes Decenales

de Educación que refuerzan los principios legales y constitucionales mencionados con antelación.

Una decisión real y efectiva de cumplir la norma de normas, la Ley General de Educación y los Planes Decenales, se puede construir en los ejes de desarrollo y cumplimiento de un Acuerdo de Paz que ve en la educación un eje transversal relacionado con una mejora de las condiciones de vida de nuestros campesinos y sus territorios, una posibilidad real de superar las condiciones de producción de hoja de coca como sustento de una economía ilegal y lesiva para el país y la sociedad; un escenario en donde se forme y se construyen prácticas democráticas y de respeto por quien piensa diferente; una apuesta por la comprensión y búsqueda de la verdad, de la justicia alternativa y la reparación de todas aquellas víctimas de la guerra en Colombia; y, por último, un lugar donde se podrán tejer posibilidades de reconocer en el otro y los otros su apuesta por la dejación de las armas y la búsqueda de una salida negociada en el marco del conflicto armado.

Esto quiere decir que Colombia cuenta con las herramientas jurídicas y legislativas para implementar las acciones necesarias y pertinentes para hacer del país un territorio en donde la bandera de la justicia social educativa deje de ser un simple enunciado y se configure en una apuesta nacional que identifique las realidades, los problemas y logre las transformaciones y cambios que históricamente se han demandado.

Reflexiones finales

Una mirada detallada sobre algunas políticas nacionales a partir de la justicia social educativa permite inferir que allí se encuentran elementos de apuestas políticas interesantes para hacer de la educación colombiana un escenario fundamental en los procesos de justicia social. Su reconocimiento por la diversidad, sus llamados a la no discriminación, la democratización, la educación como derecho, la educación con pertinencia y su interés general por una calidad educativa, se constituyen en ejes centrales para una auténtica revolución y transformación del sistema educativo colombiano. El problema de fondo se encuentra en la falta de voluntad política y las decisiones que se toman desde los funcionarios a nivel macro (autoridades nacionales, departamentales, municipales), quienes administran, gestionan y lideran los establecimientos educativos y, por último, desde los mismos docentes, quienes a través de sus prácticas de aula podrían ser artífices del comienzo de la transformación educativa.

Desde la Constitución Política de Colombia, en su artículo 67, se resaltó que la educación es un derecho de carácter público, por lo tanto, es gratuito en las instituciones educativas que le pertenecen al Estado. También señala que la educación es un servicio con función social en donde se divide la responsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad, dirigida a los niños, niñas y adolescentes. Por lo tanto, aunque se encuentre contemplada la edad de quince años en la Constitución Política, la Corte Constitucional, por medio

de la Sentencia T-323 de 1994, establece que se le debe garantizar el derecho a la educación a los menores de dieciocho años, ya que así se estipula en la Convención de los derechos del niño ratificada en Colombia por medio de la Ley 12 de 1991.

La Ley General de Educación, junto al Plan Nacional Decenal de Educación, contiene un articulado y unas directrices que determinan las condiciones, garantías y lineamientos para ofrecer una educación de calidad y dirigida a la equidad. Al respecto, se logra evidenciar que la justicia social educativa no está planteada literalmente en los documentos abordados, pero su mirada sí se dirige hacia la construcción de una justicia social a partir de la norma y las orientaciones dadas. Se quiere garantizar el derecho a la educación a toda la población, se anhela que esta sea de calidad y equitativa desde políticas de mejora de la educación, que se encaucen hacia la movilidad social.

De esta manera, la educación se plantea como un deber del Estado para con sus ciudadanos y debe garantizar cuatro elementos que se encuentran descritos en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: la asequibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad, referenciados en este artículo como elementos esenciales de la educación como derecho. También los estudiantes y padres de familia deben dar cuenta de sus obligaciones dentro del proceso educativo, —tesis de la educación como derecho— es decir, que la educación contempla un derecho con función social, explícita en la Sentencia T-002 de 1992,

en la Sentencia T-323 de 1994 y en la Constitución Política en su artículo 67.

Estas sentencias exigen evidenciar que más allá de estar estipulado teóricamente dentro de las políticas públicas analizadas, la justicia social educativa se comprende en lo evidente, en la práctica y en las realidades que cada uno de los estudiantes, docentes y comunidad educativa viven dentro de sus entornos y contextos. Ahora bien, la responsabilidad del Estado es revisar cómo se encuentran estas realidades y, por otro lado, la tarea es exigir que las condiciones se den acordes a lo estipulado en los derechos que se han constituido.

Cabe señalar que son los gobiernos de turno quienes no se han comprometido abiertamente con el mandato constitucional de 1991, por ende, se encuentran grandes paradojas entre esta y la realidad; una de ellas es que aunque se hable de educación como derecho, no todos tienen acceso a ella por diferentes circunstancias sociales, por esto, algunos sectores se ven marginados. Estas situaciones de vulnerabilidad se dan por falta de garantías sociales y culturales. De igual forma, así se implementen programas que conduzcan hacia la calidad educativa y hacia la cualificación docente, no alcanzan para demostrar los resultados esperados. Esta situación ha llevado a una lucha incansable por parte de las organizaciones del profesorado y la sociedad civil, que pretenden mejorar las condiciones educativas del país y, en muchas ocasiones, han sido poco efectivas sus demandas.

Con relación a la participación educativa, como se ha insistido, se estipula dentro de la Constitución Política algunas disposiciones que propenden por una democracia pluralista, así la contemplan las instituciones educativas y, de esta manera, pretende que se desarrollen al interior de cada una de ellas, ejemplo claro de ello son las juntas y colectivos; asimismo, los espacios que se generan para adelantar procesos que permite la autonomía institucional, la cual invita tanto a directivos como a docentes, estudiantes, administrativos y comunidad en general a propiciar escenarios de intervención propositivos que pueden decidir sobre su currículo y lo que pasa dentro de este, reflexionar en torno a la participación en el qué, cómo y para qué enseñar, como también se estipulan todos los procesos sobre evaluación.

En relación con la Ley general 115 de 1994 que tiene como finalidad dar orientaciones y directrices para que la educación en Colombia cumpla con parámetros acordes y pertinentes en cuanto a las necesidades culturales, sociales y económicas del país, se puede considerar que la justicia social educativa está inmersa dentro de esta política nacional, puesto que aunque se le considere longeva, su contenido es pertinente y bajo esta premisa se puede reflexionar sobre su aplicabilidad y practicidad en la realidad; no obstante, al examinar el contexto educativo actual del país se evidencia que existen escenarios en donde no se desarrolla de manera pertinente el contenido de esta ley.

Debido a esto es que actualmente se encuentran situaciones que van en contravía de los objetivos fundamentales de esta política nacional, una de ellas fue mencionada por el pedagogo colombiano Julián De Zubiría, quien indica que tan solo el 28 % de los niños menores de cinco años tienen educación inicial, lo cual viola la Ley General de Educación y deteriora la calidad de vida a futuro.

Por otra parte, el Plan Decenal Nacional de Educación, como documento indicador, presenta un aporte a cada una de las categorías planteadas, formulando estrategias para la construcción de una educación de calidad con equidad. Sin embargo, también queda abierto el interrogante sobre ¿qué tanto se avanza en la realidad escolar en coherencia con las políticas públicas revisadas? Lo anterior, direccionado a lograr la justicia social desde la educación.

Es importante resaltar que el proceso de investigación se adelantó en el contexto de la pandemia provocada por el COVID-19, el cual exterioriza una crisis social en todos sus escenarios, incluyendo el educativo. El COVID-19 desnuda los problemas agudos de inequidad, desigualdad y conectividad en los contextos escolares del país y con mayor incidencia en la ruralidad, exigiendo compromiso de la sociedad entera junto con sus gobernantes para mejorar las condiciones escolares de manera integral, con el fin de favorecer el desarrollo de las comunidades para lograr justicia social. Ojalá que la crisis social que desata el COVID-19 sea la oportunidad de ejecutar en los campos educativos

todo lo fijado en las políticas públicas que posee el país, ya que intrínsecamente contempla la búsqueda de justicia social.

A manera de cierre, se puede señalar que Colombia cuenta con herramientas de políticas, normas y desarrollos jurisprudenciales que permiten establecer un ejercicio oportuno de justicia social educativa en el país y, por esta vía, dar solución a los distintos problemas del sistema educativo agudizados por los efectos de la pandemia. Una apuesta desde las autoridades, desde los cuerpos directivos de las instituciones educativas, junto a docentes comprometidos con mejores prácticas de enseñanza y de evaluación, puede encauzar al país en ese reto que se tiene como sociedad; es decir, la generación de una sociedad más equitativa, justa, que reconozca y actúe frente a las deudas históricas con poblaciones marginadas, discriminadas y abandonadas por el Estado. La conciencia social e institucional podrá hacer de la educación un camino propicio y firme para la construcción de una sociedad de posconflicto armado en Colombia.

Basándose en la orientación y punto de partida del diálogo realizado entre las políticas nacionales y los elementos de la justicia social educativa, se hace necesario en el marco de la investigación hacer una revisión de las reglamentaciones regionales en este mismo sentido. Conviene, entonces, en provecho de las circunstancias que permitieron realizar este trabajo investigativo por autores ubicados en lugares geográficos diferentes de Colombia, que se ahonde en algunas

políticas regionales. En concordancia, el siguiente capítulo está destinado a estudiar políticas educativas territoriales en relación con los aspectos centrales de la justicia social educativa; para ello, se trabajan los planes de educación departamentales de Cundinamarca y Huila, y municipales de Medellín y Neiva.

Referencias

- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A. (2015). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>
- Castillo, I. (2015). Educar en la justicia social por ella y para esta: una lucha ineludiblemente ética. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 19(2), 467-478.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991, 7 de julio). Arts. 68 y 70. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Corte Constitucional de Colombia. (1992, 8 de mayo). Sentencia T-002/92 (Alejandro Martínez Caballero,

- M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-002-92.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (1994, 14 de julio). Sentencia T-323/94 (Eduardo Cifuentes, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-323-94.htm#:~:text=T%2D323%2D94%20Corte%20Constitucional%20de%20Colombia&text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20derecho,el%20alumno%20sino%20tambi%C3%A9n%20responsabilidades.&text=La%20peticionaria%20goza%20del%20derecho,los%20menores%20de%2018%20a%C3%B1os.>
- Corte Constitucional de Colombia. (1995, 24 de agosto). Sentencia T-377/95 (Vladimiro Naranjo y Jorge Arango, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/T-377-95.htm#:~:text=%22La%20educaci%C3%B3n%20formar%C3%A1%20al%20colombiano,para%20la%20protecci%C3%B3n%20del%20ambiente.%22.>
- Corte Constitucional de Colombia. (2013, 23 de octubre). Sentencia T-743/13 (Luis Ernesto Vargas, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm>.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.pdf>

- Grueso, D. I. (2012). *Teoría crítica, justicia y metafísica la validación de la filosofía política en Nancy Fraser y Axel Honneth*, Eidos.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(2), 9-41.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf.
- Mora, A. F. (2015). Calidad de la educación, justicia y libertad. *Revista Educación y Ciudad*, (14), 41-60. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/131>
- Murillo Torrecilla, F. J. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23
- Murillo Torrecilla, F. J. y Hernández Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (2a ed.). Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez, L. (2004). *Sistema de seguimiento y evaluación de la política pública a la luz del derecho a la educación*. Defensoría del Pueblo.
- Pérez Vargas, J. J., Nieto Bravo, J. A., Santamaría Rodríguez, J. E., Moncada Guzmán, C. J., Quintero Torres, F.

- A., Ortiz Jiménez, J. G., Ramírez, J. J. y Rojas Mesa, J. E. (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectivas sociales*. Ediciones USTA.
- Pérez, T. H. (2020). Liderazgo Educativo Rural en la Construcción de Paz y Posconflicto Armado. En C. Álvarez, C. J. Díaz, M. Monroy, D. Lozano, T. Pérez, J. Salcedo y D. Turriago (Ed.), *Liderazgo Docente Rural. Capacidades de una Comunidad Educativa* (p. 145). Red Edutranslatin Doc.
- Perines, H. e Hidalgo, N. (2018). “La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista colombiana de educación*, (75), 19-38.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Gobierno Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación. El camino hacia la calidad y la equidad. 2016 - 2026*. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf
- Salazar Vargas, C. (2008). Políticas públicas & think tanks. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 4(6), 115-119.
- Sen, A. K. (2010). *La idea de justicia*. Taurus.
- Silva Laya, M. (2019). Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 43-68.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2). Editorial Brujas.

La justicia social educativa desde la perspectiva de las políticas públicas territoriales

EDGAR PINEDA MARTÍNEZ

GERMÁN ESTEBAN CORREA ÁLVAREZ

ALEXANDER RAMÍREZ RODELO

JENNY PAOLA MORENO GARCÉS

El capítulo anterior abordó el tema de la justicia social educativa desde la óptica de las políticas nacionales en diálogo con autores como Antonio Bolívar, Ricardo Cuenca, Jesús Aguilar Nery, Pablo Latapí, entre otros. Allí se llegó a reconocer que Colombia, a nivel de normatividad, cuenta con una serie de disposiciones que teóricamente tienen la fuerza para realizar verdaderas transformaciones a nivel educativo, sin embargo, se hace necesario recordar que las políticas de orden nacional responden a situaciones de orden general, lo cual hace necesaria la creación y desarrollo efectivo de políticas regionales de orden territorial.

Las políticas territoriales son, entonces, la adaptación de las políticas nacionales a la realidad de cada territorio según sus necesidades, contextos sociales, económicos y culturales sobre todo en un país que es descrito como pluriétnico y multicultural, como se puede entender en el artículo 63 de la Constitución, en el cual se reconoce el derecho de los pueblos, por lo que se cuenta con tal riqueza.

El presente capítulo profundiza en el análisis de las políticas educativas territoriales y se desarrolla dentro del marco de la investigación en la que se busca establecer la relación entre las políticas públicas en educación, la legislación educativa y la teoría sobre la justicia social educativa, entendida desde las perspectivas de la educación como derecho, la calidad educativa y la participación. Dicha relación se establece desde análisis documentales propios de la investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico descriptivo y a través de procesos de triangulación documental desde lo institucional en relación con cuatro principios básicos de justicia social: identidad, diversidad, justicia y acción social; esto, con el fin de deconstruir las representaciones de equidad, sostenibilidad y justicia social presentes en la educación con enfoque territorial.

Para tal fin, el capítulo presenta cinco escenarios que concentran la temática. En primer lugar, se desarrollan los referentes conceptuales que permiten reconocer la noción acerca de justicia social educativa y su relación con los preceptos de los Planes Decenales de Educación y los Planes de Desarrollo de dos departamentos y dos

ciudades capitales de Colombia. En segundo lugar, se presenta la metodología de investigación usada y aplicada en el estudio. Un tercer escenario, presenta los resultados de los análisis de documentos de política pública en educación desde un enfoque territorial. Un cuarto escenario presenta, a manera de discusión, un paralelismo crítico entre la política pública regional en educación y los componentes estructurales de la justicia social educativa desde sus relaciones y diferencias. Finalmente, se presentan las reflexiones que surgen desde las visiones críticas sobre la realidad observada en contraste con los elementos que componen la justicia social educativa.

Justicia social educativa o educación para la justicia social en los Planes Decenales de Educación

En esta parte, se busca abordar críticamente las dos variantes establecidas para ahondar en la problemática de la justicia social desde la educación. Por tal razón, es necesario indagar sobre cuáles son los tratamientos que se presentan desde la política pública tanto nacional como regional, las acciones institucionales y las prácticas docentes en relación con la justicia social educativa, para poder comprender las relaciones de la justicia social frente a la eficacia en la toma de decisiones gubernamentales, los niveles de confianza frente a la implementación de programas y proyectos educativos; las debilidades, fortalezas, oportunidades y capacidades de comunidades educativas frente al

análisis y alcance de las políticas públicas en calidad y cobertura educativa.

Lo anterior, permite comprender el alcance que tiene la justicia social educativa en los territorios y cómo dicho abordaje es proclive o no a la disminución de brechas e inequidades sociales. En términos de Bolívar (2015), esto implica acudir al estudio de las tensiones que emergen desde la justicia social como la igualdad, la equidad y la inclusión, entre otros aspectos. En este sentido, se puntualiza que, durante las últimas cuatro décadas, las discusiones acerca de la justicia social están relacionadas con los problemas sobre el desarrollo, por ende, la justicia social ha estado vinculada con el crecimiento económico de las naciones. De esta forma, economistas, filósofos, educadores, políticos y académicos de diferentes campos de conocimiento, se dieron a la tarea de plantear teorías, modelos e indicadores que rompieran la forma tradicional de abordar este concepto (desarrollo-crecimiento económico), para situarlo en relación con el florecimiento y la calidad de vida de sujetos y comunidades, es decir, un desarrollo a escala humana.

En sus inicios, el concepto de desarrollo (humano) se asoció a dos grandes corrientes teóricas. En primer lugar, se vinculó de manera exclusiva con el concepto de mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos, esta relación estaba centrada en el poder adquisitivo creciente de bienes y acceso a servicios para suplir las necesidades básicas complementarias y de esta manera mejorar la calidad de vida. Posteriormente, en

contraposición al enfoque económico y de adquisición, surge un enfoque de derechos que es asumido como la garantía de condiciones de acceso y goce de derechos desde los ámbitos económicos, sociales y políticos para los ciudadanos por parte de los Estados; con esto, garantizan las condiciones de mejora en la calidad de vida. Lo anterior, implicó impulsar políticas con enfoque de derechos económicos, sociales y culturales que permitan un mayor acceso y goce de beneficios encaminados a la garantía de derechos humanos y ciudadanía.

Para la década de 1980, las discusiones sobre desarrollo humano empezaron a debatir el esquema desarrollista predominante en las teorías y con el auge de políticas de corte neoliberal en América Latina y el Caribe, India y África, surgen las teorías de Ul-Haq (1995), las cuales se centran en encaminar el enfoque del desarrollo humano desde la perspectiva de la democracia y la justicia social. Posteriormente, las discusiones sobre el desarrollo humano se centraron en establecer la cantidad de opciones y oportunidades que poseen los ciudadanos para ser o hacer lo que estas deseen para bien de sus propias vidas, teniendo como premisa que dichas decisiones no afecten o vulneren los derechos de los otros. Paralelamente, surge la preocupación por la calidad de vida, especialmente inspirada en los trabajos de Max Neef (1994) sobre el desarrollo a escala humana y en Maslow, sobre necesidades humanas.

Trasladando estas problemáticas a la educación, Bolívar (2015) pone de manifiesto la lectura de la política pública en educación a partir de aspectos del desarrollo

humano, especialmente hacia la igualdad en educación, entendida desde diversos temas como el de las oportunidades en la enseñanza, en el conocimiento y en el éxito escolar o la igualdad en los resultados individuales y sociales, convirtiéndose en problemas para la escuela contemporánea, la cual tiene que enfrentarlos. En ese sentido, en Colombia la justicia social educativa ha estado asociada a los procesos de ingresos, salarios, pensiones, cobertura y recursos físicos en especial; descuidando y olvidando en sus discursos y políticas públicas que el sistema educativo es un bien público de gran importancia, que es fundamental en los procesos de distribución de los bienes, y que posee un componente de emociones políticas fundamental y movilizante hacia la calidad moral de la educación.

Entonces, si el sistema educativo es injusto con algunos de los estudiantes, se degrada la calidad de educación de todos los demás (Connell, 1997). Partiendo de esto, se indagó sobre las condiciones de la educación desde los escenarios de la política educativa y los aspectos estructurales concernientes a su implementación; es importante preguntarse sobre el papel de la educación como eje central en la justicia social, las tensiones entre los postulados de la política pública con sus apuestas por la calidad educativa, las condiciones institucionales en la educación pública y/o privada, así como la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias en relación con las propuestas de justicia social. Por último, en relación con las prácticas de aula o prácticas docentes, se requiere señalar que muchas de

estas están mediadas por relaciones verticales que no se conciben en escenarios de democracia viables, resaltándose prácticas discriminatorias y excluyentes con procesos de enseñanza en algunos aspectos deficientes, sin las condiciones de infraestructura o de formación pedagógica que contribuyan a generar capacidades en los estudiantes.

La justicia social ha sido un tema demandante en el campo de las ciencias sociales, formando parte de las líneas de acción de la educación social, se ha enfocado preferentemente en la igualdad de oportunidades y de derechos humanos, yendo más allá del concepto tradicional de justicia legal. Actualmente, el concepto de justicia social se ha visto transformado a través de la agenda 2030 postulada por las Naciones Unidas. A partir de este acuerdo, se definen diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS), que orientan las rutas de acción de los países en los próximos años. Bajo el lema “no dejar a nadie atrás”, la agenda busca situar los sujetos, las alianzas, los derechos y el planeta en un plano central. A través de la bandera del desarrollo sostenible y la justicia social se busca abordar las dimensiones económica, social y medioambiental para reducir las desigualdades de las naciones (Pérez, 2013).

En este sentido, es necesario reconocer la conveniencia de ahondar en la cuestión de la justicia social y el desarrollo sostenible desde la educación. Si bien uno de los ODS expresa la necesidad de una educación de calidad, esta debe abordarse desde el contexto de la justicia social, pues así se aborda la realidad escolar y se

emprende una transformación social justa y equitativa en todas sus dimensiones desde la educación, usando las herramientas otorgadas por la política pública e institucional. Por eso, resulta evidente abordar desde una serie de cuestionamientos la justicia social desde el ámbito educativo; por ejemplo, ¿cuál es el horizonte que se formula la práctica educativa desde una mirada de justicia social?, ¿cómo se plantea una política pública educativa que transforme la sociedad y logre justicia social y equidad en las instituciones educativas? y ¿de qué manera se implementa en el aula de clase una enseñanza de calidad y ambientes apropiados para consolidar una justicia social?

En este sentido, es pertinente puntualizar en el concepto de la justicia social desde las principales tendencias y autores/as que lo han desarrollado. En primer lugar, están las teorías asociadas a justicia social desde la *distribución* de recursos materiales y culturales (Nussbaum, 2002, 2005, 2007, 2012; Rawls, 1979; Sen, 2010), la justicia social y el *reconocimiento* de todas y cada una de las personas, basado en relaciones justas (Honneth, 2009) y, por último, la justicia social y la participación (Honneth, 1994), que está enfocada en la importancia de las decisiones propias en la vida comunitaria. Por lo anterior, nace la necesidad de abordar la justicia social educativa desde la legitimidad, la dignidad, la justicia, la libertad, el reconocimiento, la participación y la capacidad, es decir, desde las capacidades ciudadanas y comunitarias.

Estas capacidades permiten ampliar las bases conceptuales y dotan de sentido a la justicia social educativa, lo que la legitima en la búsqueda del bien común a través de las emociones (Pineda y Orozco, 2018). Precisamente es en el campo de las emociones políticas y morales como movilizantes y determinantes de una geopolítica y de unos comportamientos territoriales (Orozco y Pineda, 2020), en el que se pretende situar la justicia social educativa. Particularmente, las emociones y los sentimientos políticos se convierten en la esencia de la justicia, siendo elementos fundantes de la dignidad humana, el principio de igualdad y el deber moral como componentes de la justicia social educativa. En este sentido, el presente proyecto busca ampliar el conocimiento basado en la justicia social educativa, identificando las capacidades en justicia social que permitan disminuir desigualdades e inequidades sociopolíticas y culturales en zonas de posconflicto desde el componente educativo.

Para dar cuenta de estos aspectos complementarios de la justicia social educativa, el análisis de políticas públicas en educación se centra en el enfoque de capacidades (Nussbaum, 2007), adoptando tres aspectos centrales como objeto de análisis práctico. En primera medida, un indicador base para cada capacidad por el cual se pueden identificar los aspectos de injusticia e inequidad social (injusticia social); de esta manera, situarse por encima de dicho umbral permitirá hacer agentiva la capacidad y trabajar desde la indignación por la justicia social. Luego, estaría la cooperación social,

donde actúa la compasión y conmoción, es decir, las emociones que desde el amor y la justicia les permiten a los ciudadanos movilizarse hacia una vida justa y digna considerando las expectativas del bien común (Aquino, 2001), el beneficio común (Nussbaum, 2007) y del reconocimiento (Honneth, 1994). Lo anterior, nos lleva a entender la justicia, como el bien para los otros, es decir, para con la alteridad basada en el beneficio racional y emocional (corporeidad). Por tal razón, trabajar la justicia social educativa permite entender unas metodologías basadas en el otro y lo otro, en entender la justicia como un aspecto de benevolencia social y mutua (Elías, 2012). Pero, para que esto suceda, es necesario fundamentar bases para entender y desarrollar la justicia social educativa como vehículo para el desarrollo de capacidades de vidas justas y buenas.

Con este horizonte se analizaron los Planes Decenales de Educación y los Planes de Desarrollo de los departamentos de Cundinamarca y Huila y de las ciudades Medellín y Neiva; este análisis se concentró en ubicar la problemática de la justicia social, el desarrollo, las capacidades, la calidad educativa, la educación para la justicia social, la equidad y desigualdad, la práctica pedagógica, educativa y docente en el abordaje conceptual, teórico y legislativo de estos planes y políticas en educación. Este primer acercamiento permitió relacionar los conceptos de justicia que son usados en los documentos; ante esto, es necesario puntualizar que el término de justicia es un concepto utilizado desde hace mucho tiempo que incluso podría remontarse

en la historia hasta los primeros filósofos, como el caso de discípulos de Sócrates, quienes concebían la justicia como ayuda al par y daño al enemigo (Murillo Torrecilla y Hernández Castilla, 2011). Esta aproximación al significado de justicia es tomada por el mismo Sócrates referenciado por Platón para conformar lo que sería su ciudad o *Kallipolis* y es allí en donde es posible identificar la justicia y la injusticia, además de ser el origen del término a partir de las evidencias de la realidad. A partir de ello, se crea un Estado que es el encargado de permitir que los sujetos se eduquen y el cual debe asegurar que se desarrollen cuatro virtudes, que son: “Prudencia, fortaleza, templanza y justicia, esta última entendida como fundamental” (García-Jara y Pineda, 2020).

Seguido por las ideas de Platón, Aristóteles propone que se integre la justicia distributiva y no solo la justicia, ya que de esta manera abrirá la posibilidad a que esta sea igualitaria y que, como su nombre lo indica, los bienes sean distribuidos de la mejor manera posible (Aristóteles, 2003). Esta concepción de justicia que también maneja Tomás de Aquino (2001), pero que ahora se determina por las acciones de cada uno, las cuales contribuyen a la conformación del Estado y la ciudad; con lo anterior dan paso al derecho y al deber (entendidos como las conductas propias que son adecuadas para con los otros) e inicia su proceso relacional con la justicia.

Un referente de justicia social como base se encuentra en la época de la Ilustración a partir del pensamiento

kantiano, en donde se hace énfasis en la complementariedad que surge desde lo jurídico (igualdad fundamental de derechos); político (soberanía residente en el pueblo); social (la igualdad más allá de la formalidad que debe ser efectiva); ético (la persona es un fin en sí misma y la dignidad resulta de las normas de su comportamiento) (Latapí, 1993).

En la filosofía se encuentran dos corrientes que han cambiado la mirada en cuanto la concepción que se tenía de justicia y que han dado un aporte significativo a la justicia social, pues ya no será de las acciones, sino de las reacciones. Por un lado, está la corriente utilitarista que delimita lo justo en tanto mayoría (Hutcheson, 1725); por el otro, la corriente contractualista, que parte de la idea de que las personas acuerdan un contrato social de manera implícita para vivir en comunidad, con esto adquieren ciertos derechos a causa de perder libertades en torno a un estado de naturaleza (Murillo Torrecilla y Hernández Castilla, 2014).

En lo contemporáneo, las teorías de justicia social emergen en gran parte de las tesis planteadas por John Rawls, que expone este concepto como: distribución de bienes, recursos materiales y culturales. Esta se desarrolla a partir de cuatro dimensiones sociales: 1) desde la igualdad; 2) según la necesidad; 3) según el mérito; y 4) desde la diferencia, siendo esta última, la justificación de la equidad, lo que busca beneficiar a aquellos que se encuentren en desventaja (Murillo y Hernández, 2011).

En este sentido, seguimos a Nussbaum (2012), quien propone el enfoque de capacidades como una teoría de la justicia social que permite hacer una aproximación particular para evaluar la calidad de vida no solo de las personas, sino también de los animales no humanos. Este enfoque sostiene que la pregunta fundamental para la valoración de las sociedades en términos de dignidad y bienestar es ¿qué es capaz de ser y hacer cada persona? En consecuencia, el enfoque de capacidades significa ir más allá de los índices de comparación empleados en los enfoques de desarrollo humano para propender por la búsqueda de una vida digna en la que prime el derecho de los ciudadanos a su reconocimiento como persona libre, igual y autónoma, capacidades que son solventadas desde la misma educación.

De aquí que, en la actualidad, la justicia social se ha ido perfilando en el campo educativo como un principio orientador, a partir de la combinación de tres elementos: la redistribución (práctica equitativa); el reconocimiento (contextualización de las necesidades particulares, individuales y colectivas) y la representación (participación educativa) (Aguilar, 2016).

De este modo, construida una idea de justicia social y su desarrollo histórico, se realiza el empalme con los conceptos de política regional departamentales y municipales. En este sentido, se entienden como políticas regionales a aquellas decisiones tomadas por parte de poderes legítimos conformados por gobiernos departamentales y municipales que implementan ordenanzas y acuerdos para alcanzar objetivos y metas

propuestas que se realizan según el contexto particular de cada región.

El Plan Decenal de Educación del departamento de Cundinamarca es una política del orden regional que se establece para los años 2013-2022, funciona y opera como guía educativa de formación y cualificación para el departamento, y centra sus objetivos misionales en garantizar de manera pública y gratuita el acceso a la educación con disponibilidad de infraestructura y capacidad de cobertura para sus habitantes. En este caso, se evidencia una postura de justicia social educativa enfocada en derechos, pero sin hacer notable énfasis en la transformación social y en la reestructuración curricular que ahonde por superar profundas brechas de inequidad y desigualdad territorial.

El Plan Decenal de Educación del Huila 2012-2021 se constituye como política pública regional que hace énfasis en una educación de calidad en busca de un departamento más competitivo y sostenible; en este orden de ideas, tiene en cuenta los resultados de la calidad educativa. Su enfoque se centra en una educación para la justicia social, ya que pretende, a través de diversidad curricular y orientaciones socio-ocupacionales, brindar un marco de habilidades y capacidades en los estudiantes que les permita desenvolverse en el mudo laboral y académico.

El Plan Educativo Municipal de Medellín se erige como una política regional establecida para los años 2016-2027, la cual plantea la necesidad de que la educación en la ciudad sea la posibilidad de avance para sus

ciudadanos teniendo como base la dignidad humana y las necesidades de un aprendizaje acorde al contexto laboral que así lo requiere. Para este Plan Educativo se evidencia un enfoque de capacidades que centra al ser humano como eje del accionar educativo, la premisa es el desarrollo de una educación para la justicia social que impacte de forma significativa el mundo íntimo y el mundo colectivo de los miembros de la comunidad educativa; para esto, presenta diversas capacidades transversales y paralelas que se desarrollan en las trayectorias educativas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad.

Por su parte, el Plan de Desarrollo Municipal de Neiva se establece como una política territorial para los años 2020-2023, la cual plantea como uno de sus objetivos mejorar la educación, haciendo uso de las competencias que le fueron otorgadas mediante resolución 2986 de 2002, en la que resuelve encaminar sus esfuerzos para el mejoramiento de la cobertura y la actualización de proyectos educativos institucionales y planes de convivencia. Esto, con el fin de lograr una educación más inclusiva y una sociedad con más oportunidades a través de un enfoque de justicia social educativa en clave de derechos y equidad para el acceso a la educación. Sin embargo, este enfoque no trasciende de la operatividad de una oferta institucional basada en los enfoques de competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas.

De esta manera se indagaron políticas públicas regionales (Planes Decenales de Educación de los

departamentos de Cundinamarca, Huila y las ciudades de Medellín y Neiva) y sus perspectivas teóricas en relación con el concepto de justicia social educativa. Asimismo, se realizó un análisis de dichas políticas en contraste con lo que dicen algunos autores que se involucran dentro la justicia social educativa y de la educación para la justicia social.

El enfoque que se utilizó responde al hermenéutico, selección que permitió interpretar los documentos y a su vez comprender lo que estos transmiten y comunican, ya sea desde la perspectiva política de los lineamientos y orientaciones generales o desde lo social, cultural, histórico y, obviamente, lo educativo, que impacta las prácticas educativas. El análisis de datos se realizó mediante la técnica de la investigación documental, permitiéndole al equipo investigador recopilar y seleccionar la información necesaria a partir de la lectura de documentos, los cuales son analizados desde perspectivas teóricas de justicia social educativa.

Análisis del Plan Decenal de Educación de Cundinamarca 2013-2022

La educación impartida en las regiones colombianas tiene elementos relacionados con la justicia social educativa. Esta afirmación se realiza a partir del análisis de los planes de educación de Cundinamarca, Huila, Medellín y Neiva, en los cuales se evidencia la existencia de los conceptos claves que la conforman: educación como derecho (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad); calidad educativa (capacidades

y competencias, formación docente, práctica docente e infraestructura); participación educativa (democracia escolar, igualdad y equidad).

Este es el caso del Plan Decenal de Cundinamarca 2013-2022, en el cual se hace énfasis en el mejoramiento, estabilidad y disponibilidad de los recursos asociados y que responden a una educación de calidad; en consecuencia, se ponen a disposición de sus habitantes las diferentes instituciones educativas oficiales del departamento, que son públicas y gratuitas, además de garantizar la infraestructura, los materiales didácticos, la capacidad de cupos escolares, que son recursos óptimos para la implementación de la educación en el territorio (Plan Decenal de Educación de Cundinamarca, 2013).

Lo anterior, se refiere a las subcategorías de asequibilidad y accesibilidad que se comprenden dentro de la categoría de la educación como derecho y que son precisamente esas disposiciones que garantiza el Estado colombiano por medio de las políticas públicas (en este caso regionales), vistas desde el Plan Decenal de Educación de Cundinamarca (en adelante PDEC) como esas condiciones mínimas que respaldan una educación óptima en cuanto al acceso de los educandos y reconocer que las instituciones deben estar al alcance de todos y todas, entendiendo que deben existir tanto en zonas urbanas como rurales.

Además, dentro del PDEC y resaltando el derecho que tienen los ciudadanos al acceso de la educación pública, se incluye también el adecuado cubrimiento

de la práctica pedagógica y el desarrollo de la personalidad. Significa que las instituciones educativas del departamento tienen como marco legal y competente seguir unos lineamientos que garanticen dentro de los ambientes de enseñanza-aprendizaje una convivencia pacífica, el desarrollo de capacidades y el análisis de los contextos.

Basándose en lo anterior, se puede visualizar o ejecutar mediante el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los manuales de convivencia y los sistemas de seguimiento y evaluación estipulados en cada institución del departamento. El PDEC comprende los elementos de la aceptabilidad y adaptabilidad como la flexibilidad con la que se ajusta la educación a los diferentes contextos, necesidades, problemáticas y condiciones que se visualizan en el departamento de Cundinamarca, es por esto que el PDEC plantea la obligación que tiene el Estado de asegurar que la educación se ajuste a las particularidades anteriormente nombradas y, de esta manera, motivar a los estudiantes a la permanencia en el sistema educativo y la participación de los diferentes actores de la educación (comunidad educativa: acudientes, docentes, entre otros).

Del mismo modo, dentro de la justicia social educativa se evidencia el concepto de calidad educativa, que comprende las capacidades y competencias que refuerzan el entorno educativo. Precisamente, dentro del PDEC se presentan las capacidades y competencias como las cualidades y fortalezas que contribuyen a la

subjetividad, a lo cívico, lo social, lo ético y lo moral de cada individuo para vivir en sociedad. Desde el PDEC se indica que los elementos mencionados responden a que:

Las competencias ciudadanas son un tipo de saber que encaminan las acciones del sujeto de manera racional y responsable y forman en los estudiantes comportamientos que favorecen el diálogo, el pensamiento crítico y la convivencia pacífica en los ámbitos escolares. (Plan Decenal de Educación de Cundinamarca, 2013, p. 71)

Seguidamente, la calidad educativa en el PDEC se refiere a la práctica y a la formación docente, pero no es tomada como la prestación de un servicio solamente a modo de reproducción de contenidos. “La calidad educativa no debe evaluarse desde la perspectiva de la promoción de competencias para el trabajo productivo” (Mora, 2015, p. 49), sino al contrario, como una herramienta que contribuya a una práctica creativa y contextualizada.

Al respecto, el PDEC reconoce la labor docente y su profesionalización al indicar que legalmente dentro de la Constitución Política, la Ley General de Educación y algunos decretos, como el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002, la profesión docente se dignifica incluyendo su formación pedagógica para el fortalecimiento de los procesos.

La formación en pedagogía es una de las principales condiciones para aplicar al perfil de educador en las instituciones educativas del departamento entre otros requisitos estipulados dentro del PDEC, con los cuales,

“abarca la formación para los requerimientos de la educación en contexto local-global, es decir, formación en gestión, liderazgo, bilingüismo y nuevas tecnologías de la información, entre otros” (Gobernación de Cundinamarca et ál., 2014. p. 50).

Lo anterior concuerda con Pérez (2004), que considera que la práctica y formación docente, aunque se encuentre estipulado dentro de las leyes anteriormente citadas y sea exigido por el PDEC para ejercer la labor, “[...] se ve vulnerada cuando las autoridades competentes no adelantan ni ejecutan las actuaciones administrativas indispensables para la provisión de docentes en los diferentes establecimientos educativos” (p. 28). De acuerdo con esto, cabe preguntarse: ¿el Estado está proporcionando las garantías para una educación de calidad y formando de tal manera a sus profesionales?

Otro escenario importante para el Estado dentro de la dimensión de la calidad educativa es la infraestructura de sus instituciones; en este sentido, el PDEC garantiza un adecuado soporte físico, económico, tecnológico y de recursos (pedagógicos, didácticos, etc.) como respuesta a las necesidades de cada contexto.

A continuación, dentro de la dimensión de participación educativa, la democracia escolar enmarca los lineamientos y protocolos adecuados para una sana convivencia, la inclusión y colaboración de todos los integrantes de la comunidad educativa. Es en este sentido que el PDEC lo retoma desde una autonomía educativa y lo relaciona con la construcción del PEI, pues, en cierta medida, corresponde al tratamiento

individual (por institución) de problemáticas del entorno y de la misma comunidad en la que se aplica; además de amplificar el diálogo, empoderar a las comunidades en el desarrollo de la convivencia, la creatividad e igualdad entre sus integrantes.

Plan Decenal de Mejoramiento de la Calidad de la Educación del departamento del Huila 2012-2021

El Plan Decenal de Mejoramiento de la Calidad de la Educación del departamento del Huila 2012-2021 (PDMCE), cimentado sobre las políticas educativas nacionales como la Constitución Política de 1991, la Ley 115 General de Educación y el Plan Decenal Nacional de Educación 2016-2026, interpreta la calidad educativa a la que hace referencia en su título, como el resultado de una serie de condiciones que van acorde con la justicia social educativa.

Dicho esto, el PDMCE (2012-2021) tiene en cuenta que la educación como derecho es un bien que el gobierno departamental debe garantizar, el cual implica la asequibilidad a la educación y afirma que las instituciones educativas han de estar presentes en las comunidades y, a su vez, dotadas de los implementos y herramientas necesarias para que los individuos reciban la formación idónea para desarrollar sus potencialidades y competencias como miembros activos de la sociedad. Bolívar (2005), en concordancia con esta idea, afirma que la educación es el medio por el cual se accede a la

ciudadanía y las personas pueden hacer uso pleno de sus derechos.

El PDMCE (2012-2021) a través de la garantía a la educación busca contribuir a la equidad social. Sin embargo, el solo hecho de tener escuelas enclavadas en las comunidades no implica el derecho a la educación, por tanto, es necesario garantizar el acceso y permanencia a la misma como bien social. En cuanto a la accesibilidad, el departamento del Huila, según su política pública (PDMCE 2012-2021), se esfuerza por brindar el acceso a todas las comunidades, incluyendo indígenas, afrocolombianos, víctimas del conflicto y otros sectores con necesidades educativas especiales para lograr una política educativa incluyente; de tal manera que todos puedan acceder y disfrutar del derecho a la educación en las instituciones educativas de manera segura y confortable.

Este acceso a la educación afecta positivamente el desarrollo de la sociedad, puesto que a través de la educación se tiene una mejor visión de la justicia y de los derechos. Al unísono con Aguilar (2017), se puede afirmar que la escuela ha de ser la forjadora de sociedades más justas, toda vez que el acceso a la educación trae consigo el acceso a los demás bienes sociales, como la posibilidad de adquirir un empleo bien remunerado. Ahora bien, según datos del PDMCE (2012-2021) se evidencia que el acceso a la educación aún no logra el 100 % de la cobertura, sobre todo en cuanto a comunidades indígenas, las cuales han sido atendidas en un 32 % siendo este el porcentaje menos

representativo, en contraste con la comunidad víctima de la violencia que ha sido atendida en un 93 %, teniendo la mayor cobertura.

Frente a este panorama quedan algunos interrogantes sobre la mesa: ¿qué factores influyen en que la educación no se distribuya de manera equitativa? ¿Qué tipo de distribución educativa se está realizando? ¿Variables como las diferencias etnoculturales tendrán alguna influencia? Teniendo en cuenta lo anterior, es importante reconocer los contextos en los que se desarrolla la comunidad; la aceptabilidad es la respuesta a la necesidad que se tiene de que la educación sea contextualizada para brindar, desde allí, la formación pertinente a sus miembros y que sientan que están adquiriendo saberes para su vida. La contextualización de la educación, según Bolívar (2005), debe estar en clave de una cultura común para que los estudiantes logren dominar saberes básicos culturales necesarios y estos, a su vez, les ayudarán a acercarse a la igualdad de oportunidades.

En este caso, el PDMCE (2012-2021) concuerda en que la educación es un bien con características en las que el estudiante se siente incluido, desarrolla su dimensión intelectual, psicológica y social, de la mano de una formación tecnológica, científica y una segunda lengua además del español, mientras cultiva su huilensidad como la cultura de su departamento. Frente a esto, el PDMCE reconoce que aun el 50 % de la comunidad estudiantil en el departamento del Huila sigue recibiendo la educación mediante estrategias

pedagógicas de carácter tradicional, en este caso, se evidencia una falencia en temas de aceptabilidad ya que aunque se reconoce el valor histórico de esta y otras pedagogías como la escuela nueva, también se registra que dichas pedagogías, en muchos casos, estandarizan e intentan igualar los aprendizajes desconociendo las particularidades y contextos de los estudiantes (Bolívar, 2005, p. 64).

La calidad educativa es entendida por el PDMCE (2012-2021) en términos de resultados y, en este contexto, afirma que el Estado a través de mecanismos como el ICFC es quien se encarga de medir la calidad de la educación de acuerdo con los mismos; sin embargo, la teoría de la justicia social educativa hace énfasis en que la calidad en la educación comprende los siguientes elementos: capacidades y competencias, infraestructura, formación y práctica docente. Esto significa que el PDMCE (2012-2021) evidencia debilidades en su concepción de calidad educativa.

Cabe señalar que el PDMCE (2012-2021) para obtener los efectos deseables tiene en cuenta las políticas nacionales, como se evidencia en el artículo 77 de la Ley General de Educación que da a las instituciones la autonomía para construir una planeación que incluya dentro de sus objetivos la implementación de una educación integral y de inclusión de géneros, cambios comportamentales de los educadores, educandos, padres de familia y comunidad educativa en general. Esto significa que se hace reconocimiento de sus capacidades y competencias para el mejoramiento en los modelos pedagógicos,

estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte del docente y del ritmo de aprendizaje del estudiantado para mejorar los ambientes de aprendizaje.

En este sentido, el PDMCE (2012-2021) tiene en cuenta lo establecido por las políticas nacionales como es el caso de la Constitución Política de Colombia en su artículo 68, el cual establece que la educación debe ser ejercida solo por personal idóneo con las competencias y capacidades óptimas para el ejercicio de la educación; de igual modo, la Ley General de Educación en sus artículos 80 y 82 establece la evaluación docente como el mecanismo por el cual los rectores pueden medir la idoneidad de los docentes, mientras el departamento evaluará a estos últimos. En este orden de ideas, dichas capacidades y competencias son evaluadas en la búsqueda de una educación de calidad.

El PDMCE afirma que la capacitación docente debe obedecer a la actualización y al perfeccionamiento de su profesión con el propósito de brindar un mejor ejercicio con saberes actualizados y técnicas de enseñanza significativa para mejorar la calidad educativa; en este sentido, Bolívar et ál. (2013), afirman que los directivos pueden mejorar los resultados de los estudiantes si fomentan entre los docentes el ideal de comunidad profesional y es claro que la formación y práctica docente influyen en la calidad educativa.

En cuanto a la infraestructura, el PDMCE (2012-2021) afirma que existe una buena oferta de plantas físicas, las cuales han sido dotadas de elementos tecnológicos y mejoramiento de los ambientes escolares, lo que

conlleva al desarrollo de la educación de calidad; esto llama la atención de los estudiantes y genera el deseo de hacer parte del proceso educativo. Sin embargo, en el mismo documento se encuentra una ambigüedad que revela la falta de seguimiento a la infraestructura y a la dotación de la misma, en parte, por el desinterés de algunos rectores en el desarrollo de informes generales que se han pedido desde la secretaría de educación; es así que para el 2011 solo respondieron 74 rectores de 193 con un dato que apenas se acerca al 40 %, esto indicaría que las condiciones de infraestructura para el departamento del Huila no están vigiladas de manera adecuada y no proporcionan datos confiables frente a este elemento.

Por tanto, los resultados deseables en calidad educativa no se pueden obtener si no hay un seguimiento de la infraestructura y su dotación, ya que se ve afectada la distribución adecuada de los recursos. En este sentido, Latapí (1993) afirma que “es importante que la distribución de los recursos educativos se haga dentro del marco de una justicia distributiva como proporcionalidad solidaria” (p. 25), lo que se traduce en una distribución desigual positiva, que busca la equidad como el reconocimiento de los contextos particulares de cada institución para, desde allí, realizar la distribución pertinente de recursos.

Finalmente, la participación educativa se desarrolla a través de la democracia escolar, la igualdad y la equidad; en cuanto a la democracia escolar, es importante comprender que se refiere a la autonomía que

poseen las instituciones educativas a la hora de realizar sus proyectos educativos institucionales, sus planes de estudio dentro del marco de los estándares básicos de competencias y sus manuales de convivencia. La política pública departamental PDMCE (2012-2021), siguiendo con lo estipulado por la Ley General de Educación, fortalece la facultad de las instituciones educativas en la toma de sus propias decisiones en cuanto a los objetivos que se quieren lograr, las metas a corto, mediano y largo plazo, las estrategias que se van a aplicar y los medios a utilizar. Todo esto lo hace a través de la elaboración autónoma del PEI, de la formación de sus planes de estudio teniendo como base los estándares básicos de competencias, en proyectos autónomos de inclusión y con diversidad de metodologías para cumplir con los proyectos pedagógicos.

En este sentido, Bolívar (2005), afirma que la democracia escolar hace referencia a las dinámicas propias de cada institución en las que se relaciona la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantado, padres de familia), por tanto, se hace necesario que la escuela sea un espacio de inclusión en la que se reconozca la realidad en la que está sumergida y desde allí generar prácticas equitativas. Con todo y lo anterior surgen los siguientes cuestionamientos: ¿qué tan actualizados están los PEI de las instituciones educativas de Huila?, ¿los manuales de convivencia responden a problemáticas actuales?

La igualdad es entendida desde el PDMCE como la posibilidad de que todos los miembros de la comunidad tengan acceso a la educación, esto acerca al departamento

al cumplimiento de su objetivo de entregar a todas las comunidades una educación integral e incluyente, lo cual concuerda con Bolívar (2005) cuando afirma que la condición plena de ciudadanía corresponde al conjunto de saberes que el individuo debe conocer al término de su formación básica, y esto debe capacitarlo para ejercer sus derechos como parte de la sociedad; a esto se le conoce como capital cultural mínimo y es necesario para integrarse y moverse dentro de las exigencias sociales.

La equidad educativa, vista desde la política departamental, es una apuesta por la dotación de elementos necesarios para las instituciones educativas para que todas puedan contar con variedad de elementos técnicos y tecnológicos con el fin de lograr impartir la educación de acuerdo con los tiempos y necesidades actuales; a este respecto, Bolívar afirma que se hace necesaria una redistribución de recursos de manera equitativa para que los menos favorecidos reciban lo necesario para tener igualdad de oportunidades.

En este punto, la discusión evidencia que, aunque las políticas públicas del departamento del Huila a nivel educativo presentan una relación con los elementos citados en este estudio, se encuentran falencias en el cumplimiento de algunas de ellas, siendo la más relevante la falta de estrategias para llegar a todas las comunidades, en especial a la comunidad indígena (aceptabilidad). En cuanto a infraestructura y dotación, se evidencian debilidades en el seguimiento adecuado, ya que, al no tener datos claros, es muy difícil realizar

una redistribución de recursos y esto afecta directamente el derecho a una educación de calidad.

Finalmente, se hace necesario un mayor esfuerzo en la ejecución de la política educativa departamental a través de la secretaría de educación y de los educadores para mejorar la formación y práctica docente. Esto debido a que el dato sobre un 50 % (información directa del PDMCE 2012-2021) de la comunidad recibiendo educación con prácticas tradicionales genera dudas sobre la educación contextualizada y adaptada a los tiempos actuales.

Plan Educativo Municipal de Medellín 2016-2027

El Plan Educativo Municipal de la ciudad de Medellín (PEM) se configuró como un escenario en el cual se integraron gremios comerciales y económicos, actores académicos y dirigentes de la ciudad para pensar la educación como un factor primordial y esencial para la construcción de una sociedad justa, competitiva y en armonía con la dignidad humana (Secretaría de Educación de Medellín, 2015).

Es en este sentido que Medellín se proyecta como una ciudad modelo, en donde la educación es un pilar fundamental para el desarrollo social y económico, teniendo en cuenta que el mundo globalizado actual así lo requiere; bajo esta concepción podemos reconocer la importancia de la preparación individual como progreso en pro de una mejor calidad de vida y crecimiento de la sociedad.

Desde el siglo xx, la educación es percibida como un bien para el individuo en dos dimensiones: bien necesario para el florecimiento del individuo y medio para acceder a otros bienes sociales como un empleo bien remunerado. En este orden de ideas, los Estados en gran parte garantizan dicho bien y su gratuidad y así lo establecen en sus constituciones (Latapí, 1993). De esta manera, el PEM coincide con la teoría de la justicia social educativa y sus elementos (educación como derecho, participación y calidad educativas), es entonces que, a continuación, se aborda de una manera clara y sencilla cada una de las categorías expuestas en diálogo con el PEM.

De acuerdo con lo anterior, en el PEM la educación como derecho es una orientación que se constituye como marco legal de las políticas públicas, en donde se confecciona un futuro con mejores oportunidades para sus ciudadanos, teniendo como base el derecho a la educación, ya que infiere de manera directa la obligación del municipio para garantizar la accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad (Alcaldía de Medellín, 2015).

La accesibilidad en el PEM es primordial como base del derecho de servicio público en la educación, es por esto que se especifica que debe ser garantizada para todos los actores sociales de la ciudad; en este sentido, se relaciona con Castillo (2015), quien identifica que la sociedad necesita un espacio en común para la convivencia y reconocimiento, lo cual se materializa en la educación.

Nuestras sociedades requieren espacios de legitimación de la otredad, espacios educativos de convivencia que reflejen que la educación es un derecho humano fundamental en tanto permite y se desarrolla como proceso liberador y de justicia social que entiende y atiende tanto la violencia simbólica como estructural para propiciar una función emprendedora: permitir la lectura de la realidad a partir de las interrelaciones tanto sociales como mentales que se logran como producto de esa coexistencia (Castillo, 2015, p. 468).

La aceptabilidad, en el marco de justicia social educativa, se reconoce como la pertinencia de una educación asertiva, adecuada y cambiante según las necesidades del contexto; en relación con esto, el PEM concuerda con Castillo (2015), quien considera a la formación como un servicio para todas las etapas de la vida: “Si se asumen con compromiso, los planes y programas de estudio tendrán que provocar una revisión permanente para que su orientación esté al servicio de la formación en la vida y para la vida” (p. 472).

El PEM se orienta bajo las políticas nacionales al igual que reconoce la importancia de los conceptos teóricos en cuanto a los derechos humanos y, es en este aspecto, que desarrolla su accionar mediante la dignidad como base primordial en la educación, como derecho en la sociedad, ya que reconoce la importancia de la formación como agente transformador individual y colectivo para la ciudad de Medellín.

Siguiendo con la participación educativa, para el concejo de Medellín es importante reconocer la

importancia de cada uno de los integrantes de la sociedad. De acuerdo con Mora (2008), la escuela debe abordarse desde la subjetividad respetando los valores democráticos. Es importante anotar que el PEM se consolida desde unas bases teóricas en las cuales la dignidad humana es fundamental.

La escuela debe abordar la cuestión de la subjetividad desde el ámbito de la acción política, es decir, desde el modo de obrar de personas defensoras de un discurso público y de acciones políticas alternativas que redunden en la edificación de un modelo justo de política social (Mora, 2008, p. 54).

El Plan Educativo Municipal pone de manifiesto la importancia de la igualdad como derecho fundamental para la dignidad humana, y este reconoce las diferencias existentes con el fin de eliminar la discriminación. Al respecto, Latapí (1993), concuerda con que la igualdad es el inicio de la justicia y la democracia.

Se parte del principio de igualdad original fundamentalmente en la afirmación: “todos los hombres son iguales” en las siguientes dimensiones: igualdad en cuanto a la libertad, por tanto, posee el atributo de tomar opciones responsables. Justicia: la educación da acceso abierto a cargos públicos. Democracia: la constitución mediante representación popular regula la distribución de beneficios y oportunidades sociales (Latapí, 1993, p. 33).

Para el PEM la equidad es la posibilidad de que aquellos cuyas características no les permite competir de una misma manera en el desarrollo del individuo

como ciudadano, sean identificados y se les dé un trato diferencial en pro de su progreso social. En relación con esto, Bolívar (2005) establece que para una justicia distributiva en educación es vital actuar de manera inmediata para identificar estas falencias.

Como último elemento a analizar se encuentra que el concepto de calidad educativa, a diferencia de las dos categorías anteriores, no concuerda con lo planteado en la teoría de la justicia social educativa con el diálogo en el PEM, ya que, de manera directa, el PEM considera que la calidad educativa más allá de obtener resultados óptimos en pruebas evaluativas se encuentra ligado a los conceptos de accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y asequibilidad, características que están dentro de la educación como derecho desde la teoría de justicia social educativa.

Adicionalmente, se abordó el concepto de calidad educativa como un componente amplio, que no se circunscribe solo a la medición cuantitativa de los resultados obtenidos en las evaluaciones de desempeño de los estudiantes y las instituciones educativas, sino que se sustenta en una visión integral de la calidad del proceso educativo que se relaciona directamente con los cuatro componentes básicos del derecho a la educación (asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad) y con el enfoque diferencial de derechos (Alcaldía de Medellín, 2015, p. 33).

En este sentido, se dejan de lado los componentes que para la justicia social educativa comprenden a la calidad educativa, los cuales son las prácticas docentes, la

infraestructura, la formación docente y las capacidades y competencias. De esta manera, se puede considerar que es preocupante que en el PEM no se encuentren indicios de la importancia de estas dimensiones dentro de su planeación como modelo pedagógico. Un ejemplo de este planteamiento es que se deja de lado una parte esencial de la educación, que es su planta docente y todo lo que esto representa. Tal como lo plantea Castillo (2015):

Para lograr justicia social, se requiere potenciar una dimensión olvidada de la educación: sus profesionales en pedagogía tienen, como seres humanos, expectativas, creencias, temores, aspectos que deben ser tratados para generar climas organizacionales saludables de convivencia personal y profesional, en un contexto de interrelacionalidad dialógica que permita aprender en sociedad y democracia. (p. 476)

Teniendo como base toda esta fundamentación, en donde se evidencia de manera clara que la educación se visualiza para Medellín como herramienta de progreso económico y social, solo queda cuestionar la aplicabilidad de esta en una ciudad en donde las diferencias y desigualdades son notables.

El PEM se desarrolla en el año 2016, lo que significa que en el presente (2021), ya se deberían constatar cambios significativos ante una política tan bien planteada y en busca de un crecimiento social y educativo de sus ciudadanos. Este panorama, a simple vista, no parece ser el mejor, ya que en la ciudad las diferencias

de estratos son notables y esto dificulta un progreso igualitario para sus habitantes.

Plan de desarrollo municipal Neiva 2020-2023

A través de la Resolución 2986 del 18 de diciembre de 2002, la ciudad de Neiva fue reconocida como un municipio con la capacidad de prestar el servicio educativo y se le otorgó la certificación para asumir en forma autónoma la administración de dicho bien, lo que obliga al municipio a organizar, ejecutar, vigilar y evaluar el servicio educativo, por lo cual implementa una serie de estrategias como la construcción y adecuación de los ambientes educativos, crear una gerencia que garantice el goce de los derechos individuales y colectivos como motor de equidad, la movilidad social y el fortalecimiento de la institucionalidad.

Cabe aclarar que la ciudad de Neiva no cuenta con un plan decenal de educación, sino que las administraciones locales generan dentro de su Plan de Desarrollo lo concerniente al fortalecimiento de la misión delegada por el Estado; en este caso, el plan de desarrollo vigente “mandato ciudadano, territorio de vida y paz 2020-2023” (PDN), el cual busca el cumplimiento de dichos objetivos mejorando la cobertura y la actualización de los proyectos educativos institucionales y manuales de convivencia.

La educación es, entonces, un bien necesario que hace que sus beneficiarios florezcan y tengan acceso a otros bienes sociales; por tanto, en consonancia con Bolívar et ál. (2013), se puede afirmar que la educación

como derecho de los ciudadanos es obligatoria y gratuita para poder garantizar que los estudiantes accedan a lo que se considera indispensable para construir un mejor ambiente de relaciones interpersonales.

Para el Plan de Desarrollo de Neiva (2020-2023), es pertinente que esta cobertura asegure el acceso de los estudiantes a establecimientos educativos de manera incluyente, los cuales deben estar en buen estado y adaptados tanto en su infraestructura como en la idoneidad del personal docente para ofrecer una educación de calidad a comunidades con particularidades educativas especiales, con el fin de lograr igualdad de oportunidades. “No obstante, el discurso de la igualdad de oportunidades permanece en las decisiones de políticas educativas. De esta manera, la escuela es por excelencia la institución que desarrolla de manera más sistemática estrategias de igualdad de oportunidades” (Cuenca 2011, p. 85).

Siguiendo con lo anterior, es necesario que la educación como derecho esté en condiciones de aceptabilidad, que se entienda como la capacidad de construir currículos con contenidos relevantes, de calidad, sumado a ambientes idóneos para el ejercicio educativo, es decir, que sea el espacio de inclusión desde proyectos transversales en los que se generen ambientes de convivencia y paz; como su nombre lo indica, de aceptación de las diferencias a fin de que la escuela siga siendo el lugar en que los estudiantes deseen estar y formarse hasta el fin de sus procesos, velando siempre por la inclusión. Como dice Bolívar (2005), el no excluir a nadie del

sistema educativo para caminar por el sendero de la inclusión en el sistema social y laboral.

Se requiere entonces establecer modelos de gestión de la educación inicial para el desarrollo de planes y programas que propendan por la garantía de los derechos de las niñas y los niños de las instituciones educativas oficiales y no oficiales a través del fortalecimiento, cobertura, inspección y vigilancia; por lo que el Plan de Desarrollo de Neiva busca implementar estrategias para evitar la deserción escolar y el perfeccionamiento en los PEI, que permitan una mejor convivencia entre estudiantes, docentes, directivos y padres de familia. Por lo tanto, este busca que los procesos integren a todos los actores de la comunidad educativa en la que, según Bolívar (2005), al término de la escolarización se puedan manejar los saberes afines a una cultura común en la que todos estén en igualdad de condiciones y oportunidades sociales.

Es importante crear las estrategias que lleven a unas prácticas de justicia social, a lo que Aguilar (2017), se refiere como el eje de la construcción de políticas públicas, inclusivas y equitativas, pero, sobre todo, adaptadas a los tiempos actuales para lograr sociedades más justas. Sin embargo, el plan de desarrollo de Neiva habla de cobertura pero no se evidencia la construcción de nuevas instituciones educativas, solo se menciona el mejoramiento de la estructura y dotación de las que ya existen; ¿pueden las infraestructuras ya existentes cobijar a toda la comunidad teniendo en cuenta que demográficamente el municipio sigue creciendo?

Por otro lado, nos encontramos con la categoría de la calidad educativa, el plan de desarrollo del municipio tiene claro que esto depende en parte de la formación docente. Para lograr una verdadera inclusión en el sistema educativo, el PDN tiene como tarea realizar jornadas de capacitación a docentes y directivos para que en las prácticas docentes la justicia se exprese en términos de inclusión a fin de erradicar de las instituciones educativas fenómenos como el matoneo.

Lo anterior, se logra mediante la distribución de recursos para la formación de directivos y docentes para elevar su capacidad de desempeño, mediante estrategias de formación y desarrollo del talento humano tanto en la zona rural como en la urbana. Esto, como dice Aguilar (2017), con el propósito de que se pueda construir una educación superando los determinismos, evolucionando a estructuras flexibles en las que se reconozca la particularidad de cada actor en el proceso.

La carencia de un Plan Decenal de Educación puede hacer que algunas políticas transitorias como son las de los planes de desarrollo queden truncadas y varios proyectos no se realicen a plenitud, esta es la inquietud que suscita dicho estudio en este momento. Además, sin un proyecto a largo plazo, es difícil realizar estrategias de mejora de la calidad de la educación basados en la justicia social entendida como la redistribución de recursos, el reconocimiento equitativo de los contextos y la representación, que en voz de Ricardo Cuenca (2011), se hacen necesarios para lograr una mejor calidad.

La participación educativa no está directamente relacionada en el plan de desarrollo municipal de la ciudad de Neiva. Sin embargo, sí se evidencia la posibilidad de autonomía en las instituciones en sus procesos particulares de elaboración de los PEI y manuales de convivencia, tal y como Bolívar (2005) afirma cuando dice que el sistema escolar tiene sus propias dinámicas. Por tanto, se hace necesario que la escuela sea un espacio de inclusión en la que se reconozca la realidad en la que está enclavada la institución y, desde allí, generar prácticas equitativas.

Para concluir, se puede decir que para una verdadera educación de calidad basada en la justicia social educativa, es necesario tener en cuenta conceptos como la cobertura, la infraestructura y la buena dotación de la misma, las prácticas docentes adecuadas al contexto y a los tiempos actuales, en donde se reconozcan las diferencias étnicas, sociales, ideológicas, de género o de condición física para, sobre esta base, construir planes decenales municipales para que las políticas públicas se puedan cumplir en su totalidad.

Justicia social educativa y políticas territoriales en el contexto del posconflicto

Esta investigación logró contextualizar la justicia social desde el campo educativo, entender su rol para la construcción de justicia y equidad con parámetros de calidad, infraestructura adecuada y un currículo pertinente. Construir justicia social desde la educación bajo los parámetros que permite la normatividad, contextualizada

en la institución educativa e implementada en el aula de clase es la alternativa que priorizó esta investigación, puesto que, al identificar las desigualdades sociales expuestas en las políticas regionales de educación, se puede obtener un conocimiento más profundo de la influencia en los procesos de aprendizaje para la toma de decisiones acertadas sobre cómo lograr una justicia social educativa en un entorno específico para una educación de calidad en términos de igualdad y equidad de enseñanza.

En este sentido, Bolívar (2005) presenta cuatro tipos de igualdad en el ámbito educativo: de oportunidades, de enseñanza, de conocimiento y éxito escolar y de resultados (individual y social). Con esta investigación se buscó direccionar cada enunciado hacia la política pública educativa, hacia la planeación y formulación institucional para la implementación de la educación hacia la práctica educativa y problematizar la paridad de acceso a la educación como derecho y las condiciones que cada sector da para garantizar dicha igualdad. Esto también permitió hacer referencia a la igualdad de enseñanza, que presenta como objeto la calidad de la educación y supone la capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes; de igual forma, los conocimientos y las competencias que alcanzan los estudiantes con relación a la justicia social; y, finalmente, los efectos de la educación en la sociedad desde las características políticas, sociales y culturales tanto individuales como sociales en territorios de posconflicto.

Por su parte, Montané (2014) considera la justicia desde el principio educativo como la construcción para llevar a la vida práctica las teorías de justicia social. Además, expresa las hipótesis actuales sobre justicia social (justicia distributiva, de reconocimiento y de participación). Aplicadas las teorías al ámbito educativo, los compromisos son: reforzar el pensamiento crítico desde la enunciación territorial, una educación de calidad con ética y un desarrollo, producción y distribución del conocimiento basados en el reconocimiento, es decir, ser solidario y saber vivir en y con las diferencias y no permitir la legitimación de las injusticias y desigualdades desde el proceso de aprendizaje.

Desde la alternativa seleccionada (educación), tanto en los niveles macro, meso y micro, la investigación se dirigió a lograr justicia social desde la perspectiva de la educación que conlleve a la inclusión y a la equidad desde la enseñanza; apoyados en los planteamientos de Tedesco (2010), se pretende implementar una educación de calidad que logre buena lectura, buena escritura, alfabetización científica, es decir, incentivar los procesos de indagación e investigación en los estudiantes y estar a la vanguardia de los recursos digitales con un uso apropiado y a la par, transmitir la importancia de valores como la solidaridad, respeto al diferente y responsabilidad ecológica. Claramente, en este proceso influyen otros factores, por ejemplo, infraestructuras adecuadas, recursos de apoyo para el aprendizaje, garantizar el acceso y la permanencia de la educación

de los niños, niñas y adolescentes, apoyo al bienestar y la nutrición (González y Pérez, 2017).

Por lo tanto, la educación de calidad es el resultado de un adecuado plan de trabajo desde los ejes de indagación que involucra al Estado y a la comunidad educativa, cuyos lineamientos están fijados para reconocer y actuar frente a las insuficiencias propias del estudiante como ciudadano, en donde la justicia social sea la premisa más importante para reconocer en el otro diferencias y similitudes que permitan el desarrollo social, económico y político de una nación marcada por su diversidad poblacional.

Esa diversidad genera unos procesos de inequidad y desigualdad; por eso, requiere una relación e implementación clara y precisa para construir justicia social desde los procesos educativos y lograr objetivos de sociedad intercultural justa y equitativa desde los currículos implementados en las instituciones educativas. Explorar desde los contextos macro, meso y micro de la educación aquellas prácticas y orientaciones permitió identificar la postura de educación de calidad, siendo un aspecto que fortalece la justicia social como necesidad de equilibrar la riqueza cultural. Entonces, para las prácticas y políticas dentro de las instituciones educativas, se debe identificar cómo los actores que en estas intervienen, reconocen dentro del contexto institucional aquellas posturas que permiten materializar lo que el Estado entiende por justicia social, y como esta se desarrolla mediante la aplicación de los Proyectos Educativos Institucionales PEI. Esta es

una problemática que necesita ahondar de manera investigativa en los lineamientos del Estado para lograr una justicia social desde la educación que articula para todas las instituciones y cuáles lineamientos asume el plantel educativo de manera autónoma como respuesta a crear justicia social en su entorno (Cuenca, 2011).

A partir de los análisis se puede establecer que uno de los retos más importantes de la justicia social educativa es suscitar los contenidos de las políticas públicas dentro de los entornos educativos dirigidos a la transformación de la cultura y a erradicar los sesgos que limitan el abordaje de temas como política, historia, cultura, religión, entre otros. A partir de la justicia social educativa, como factor práctico e imprescindible para promover y garantizar que los miembros de la sociedad estén bajo una convivencia pacífica y con condiciones adecuadas para llevar una vida digna, se hace énfasis en que las políticas regionales educativas se orienten bajo parámetros de reconocimiento y apoderamiento de temas que permitan la aceptación de la otredad.

En este sentido, la intensión que subyace en las políticas educativas regionales relacionadas con la garantía del derecho a la educación, la participación y una educación con calidad. De generarse las decisiones políticas que permitan materializar estas apuestas, sin lugar a duda, contribuirá claramente a que los retos en la construcción de paz y la generación de condiciones posconflicto se logren. Desde esta perspectiva, Pérez et ál. (2019) plantean la necesidad de fomentar una educación incluyente que posibilite el acceso de todos a un

sistema educativo que favorezca la dignidad humana, junto a la generación de prácticas democráticas en donde se forme en relación a la solución pacífica de los conflictos, acompañado de prácticas de enseñanza de calidad con acceso a recursos didácticos, recreativos y con unas instituciones adecuadas en su infraestructura, se constituye en un mensaje claro para construir una sociedad de posconflicto.

Reflexiones finales

El análisis de los Planes Decenales de Educación de los departamentos de Cundinamarca y Huila y los Planes de Desarrollo de las ciudades de Medellín y Neiva presentan elementos que concuerdan o se relacionan con los conceptos que emergen de la teoría de justicia social educativa, y desde allí nacen algunas reflexiones finales del análisis y constatación de la política regional.

En este sentido, el Plan Decenal de Educación de Cundinamarca con los elementos de educación como derecho (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad), calidad educativa (capacidades y competencias, formación docente, práctica docente e infraestructura) y participación educativa (democracia escolar, igualdad y equidad) logra llegar a la conclusión de que en cuanto al diseño, planeación y marco teórico, el plan decenal enmarca los elementos anteriormente mencionados y los establece de acuerdo con los conceptos, temáticas y teorías planteadas en la presente investigación de justicia social educativa.

Sin embargo, realizando un rastreo de las cifras que certifiquen el cumplimiento del Plan Decenal del Departamento de Cundinamarca, cabe anotar que desde la página web de la gobernación, precisamente desde la Secretaría de Educación, no se visualiza una documentación de esta, por lo tanto, queda abierto el interrogante ¿se está cumpliendo a cabalidad con los objetivos y metas propuestos desde el plan decenal del departamento? Y ¿cómo visualizar el plan decenal desde lo real y vivencial, más allá de lo teórico?

En primer lugar, se puede evidenciar la relación que hay entre el Plan Decenal de Educación del Huila (2012-2021) y los elementos de la justicia social educativa, los cuales se expresan a lo largo del texto. Este muestra que se realizan esfuerzos para lograr la asequibilidad y la accesibilidad a toda la población queriendo ser una política incluyente, sin embargo, los porcentajes de atención a comunidades indígenas son solo del 32 % frente a otros grupos, lo cual evidencia la debilidad del proceso educativo con enfoque diferencial.

La educación como derecho es contextualizada desde las realidades de las propias comunidades, desde la perspectiva de los lineamientos de ciencia, tecnología y humanidades, en palabras de Bolívar (2005): “en clave de una cultura común” con el propósito de que el estudiante aprenda lo necesario y así tenga una mejor participación ciudadana. No obstante, en el Huila, según datos del PDMCE (2012-2021), se siguen realizando procesos educativos con base en pedagogías

tradicionales que no cumplen con las exigencias del mundo actual.

El Plan Decenal de Educación del Huila mide la calidad educativa en términos de resultados teniendo en cuenta los datos que propicia el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), sin tener en cuenta elementos importantes como la formación docente, la práctica docente, la infraestructura y las capacidades y competencias que finalmente son las que determinan la calidad de la educación.

El PDMCE Huila (2012-2021) afirma tener infraestructura y dotación óptimas para garantizar educación de calidad en el departamento; sin embargo, también revela que no hay un buen seguimiento del estado de las instituciones educativas ni de los recursos (dotación de tecnología), lo cual genera dudas sobre la afirmación inicial. En cuanto a la participación educativa, el Plan Decenal Huila concuerda con la Ley 115 General de Educación sobre la independencia de las instituciones para crear y actualizar sus PEI y manuales de convivencia; sin embargo, no se evidencia un seguimiento como fechas límite o planes de actualización de estos, lo cual genera interrogantes acerca de dichas actualizaciones y de la respuesta que dan las instituciones a las problemáticas actuales.

El Plan Educativo de Medellín se confecciona desde la participación de los integrantes de la sociedad medellinense, no obstante, se puede inferir que tiene como finalidad el progreso económico como mayor ambición; en este sentido, vale la pena reflexionar sobre

el contenido de la educación dada, en donde lo que se plantea es un conocimiento práctico para el abordaje empresarial, que espera nutrir con jóvenes las maquinarias económicas de la globalización actual.

Es preocupante que bajo un discurso de justicia social educativa planteada desde la dignidad humana pueda surgir un pensamiento consumista, donde el fin de la educación sea el acceder a empleos bien remunerados para tener como intención el acaparamiento de recursos materiales, convirtiendo la sociedad en un eslabón de la sociedad de consumo.

En referencia al municipio de Neiva, este no cuenta con un Plan Decenal de Educación, solo se encuentra evidencia de lo proyectado en el plan de desarrollo 2020-2023, lo cual genera dudas sobre la existencia de políticas educativas de ciudad al mediano y largo plazo. Teniendo en cuenta la educación como derecho, se plantean la accesibilidad y la asequibilidad desde la cobertura, sin embargo, solo se enuncia el mejoramiento de la infraestructura ya existente, lo cual habría que reevaluarse, ya que es necesario contar con un mayor número de instituciones educativas para ampliar dicha cobertura, máxime en una ciudad que sigue creciendo.

Por otro lado, la calidad educativa depende, en gran parte, de la formación y la práctica docente, pero la falta de una política a mediano y largo plazo como lo sería un plan decenal puede afectar proyectos de formación docente al depender de políticas transitorias como son los planes de desarrollo de los gobiernos de turno. En cuanto a la participación educativa, se hace

una mención a la actualización del PEI y manuales de convivencia; no obstante, no se encuentra evidencia de seguimiento a dichas actualizaciones, lo cual no solo contrasta con lo expuesto por el plan de desarrollo, sino que deja abierta la duda sobre si dicha actualización se está realizando o si los PEI y manuales de convivencia que existen responden a las problemáticas actuales.

Con el análisis de la política pública territorial se erige la justicia social educativa como un elemento clave que desde el enfoque de las capacidades permite el logro de otros derechos y libertades fundamentales y es parte del desarrollo de la sociedad (Sen, 2000). La justicia social educativa es movilizante para entender el relacionamiento democrático, el respeto por el entorno, el reconocimiento de las emociones morales y de las políticas a través del uso de la imaginación narrativa que permite un desarrollo de una formación empática y compasiva (Nussbaum, 2007). La vinculación de los elementos de la justicia social educativa en las políticas públicas sobre educación permite instalar las bases para la erradicación de la pobreza multidimensional manifestada en la inequidad, el racismo, la violencia, la enfermedad, la inseguridad, la desinformación y, sobre todo, la pasividad ante la injusticia.

Referencias

Aguilar Nery, J. (2017). *De la equidad a la justicia en la educación latinoamericana* [sesión de congreso]. XIV Congreso Nacional De Investigación Educativa. San Luis Potosí.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/O214.pdf>

- Alcaldía de Medellín. (2015). *Hacia una educación integral, humana y sostenible para las apuestas de desarrollo de la ciudad. Plan Educativo Municipal de Medellín 2016 – 2027*. <https://www.secretariamedellin.com/secretaria-de-educacion/wp-content/uploads/Plan-Educativo-Municipal-2016-2027.pdf>
- Alcaldía de Neiva, Secretaría de Educación Municipal. (s. f.). *Plan de Desarrollo, Mandato Ciudadano, Territorio de Vida y Paz 2020-2023*. <https://www.alcaldianeiva.gov.co/Gestion/PlaneacionGestionYControl/PROYECTO%20DE%20ACUERDO%20PLAN%20DE%20DESARROLLO%202020-2023.pdf>.
- Aquino, T. (2001). *De los principios de la naturaleza*. (Edición español). Createspace Independet.
- Aristóteles (2003). *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia*. Gredos.
- Bolívar Botía, A., López Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 3 (2), 42-69.
- Bolívar, A. (2015). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. [http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1589/2012_BOL%](http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1589/2012_BOL%201%201%201.pdf)

c3%8dVAR_Justicia%20social%20y%20equidad%20
escolar.%20Una%20revisi%c3%b3n%20actual.pdf?se-
quence=1&isAllowed=y

Castillo, I. (2015). Educar en la justicia social por ella y para esta: una lucha ineludiblemente ética. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 467-478.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.

Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 63 y 68. Julio 7 de 1991 (Colombia). <http://www.secretariase-nado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

Cuenca, R. (2011). Sobre la justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1) 79-93.

Elías, N. (2012). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.

García-Jara, R. y Pineda, E. (2020). La educación desde la perspectiva de Tomás de Aquino en el contexto de la cibercultura. *Hallazgos*, 18(35), 319.

Gobernación de Cundinamarca, Secretaría de Educación y Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2014). *Plan Decenal de Educación de Cundinamarca 2013-2022: "Por un territorio educado, pacífico e innovador"*. Gobernación de Cundinamarca. Secretaría de Educación y UPN.

Gobernación del Huila y Secretaría de Educación. (2011). *Plan Decenal de mejoramiento de la Calidad de la Educación en el Departamento del Huila (PDMCE)*. <https://www.huila.gov.co/educacion/publicaciones/6061/>

- plan-decenal-de-mejoramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-2011-2020/
- González, J. y Pérez, T. (2017). Prácticas sociales en derechos humanos en instituciones de educación media en el departamento de Boyacá: una mirada desde las voces de los estudiantes. *Questiones Disputae*, 20(1), 192-215.
- Haq, M. (1995). *Reflections on Human Development*. Oxford University Press.
- Honneth, A. (1994). *La lucha por el reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Hutcheson, F. (1725). *An Inquiry Concerning Moral Good and Evil* (Vol. 1). Clarendon Press, Oxford.
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre justicia social en la educación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 23(2), 9-41. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_2_02.pdf
- Max Neef, M. (1994). *Desarrollo a Escala Humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Montané, A. (2014). Justicia social y educación. *RES, Revista de Educación Social*, (20), 92-113.
- Mora, F. (2008). Calidad de la educación, justicia y libertad. *Revista Educación y ciudad, Calidad de la educación, justicia y libertad*, (14), 41-60
- Murillo Torrecilla, J. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo Torrecilla, J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista*

Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS), 3(2), 13-32.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Herder.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la Reforma en la educación liberal*. Paidós.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Orozco Pineda, P. A. y Pineda Martínez, E. O. (2020). Geopolítica de las emociones en prácticas educativas de territorios de posconflicto. Estudio comparativo entre México, Guatemala y Colombia. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 369-398. <https://doi.org/10.15332/25006681/6023>

Pérez, L. (2004). *Sistema de seguimiento y evaluación de la política pública a la luz del derecho a la educación*. Defensoría del Pueblo.

Pérez, T. (2013). Aproximaciones al estado de la cuestión investigativa en educación y derechos humanos. *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía*, 6(1), 79-101.

Pérez, T. H., Suárez, K. y Barragán, D. (2019). El Cine en la reconstrucción de la memoria colectiva, sus comprensiones sobre el conflicto armado y sus aportes a la construcción de paz y el posconflicto armado em Colombia. En E. E. Willms, M. Beccari y R. de Almeida (Eds.), *Diálogos entre arte*,

- cultura y educação (pp. 474–499). FEUSP. <https://doi.org/10.11606/9786550130022>
- Pineda, E. y Orozco, P. (2018). El papel de la educación en un Estado Social de Derecho para la consolidación de un (as) paz (ces) sostenible(s) y duradera(s). En G. Eljach Pacheco, J. Escobar Solano, L. Muñoz Meneses, F. Niño Contreras Comps. *Aportes académicos para la agenda legislativa en educación serie documentos estudios legislativos N°5*. pp. 207–228. Centro De Investigaciones Y Altos Estudios Legislativos – Cael. Senado de la República de Colombia.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Paidós
- Secretaría de Educación de Medellín. (2015, 20 de noviembre). *Plan Educativo Municipal Medellín* [video]. https://youtu.be/nqkoqxe_npE
- Sen, A. (2010). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Tedesco, J. C. (2010). Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 52, 231-2446.

Sobre los autores

Tito Hernando Pérez

Doctorando en Educación y Sociedad. Magíster en Docencia por la Universidad de La Salle. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral y de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-3377-9108>

CORREO ELECTRÓNICO:

titoperez@usantotomas.edu.co - titoperezp@gmail.com

Wilman Tomás Obando Urueña

Magíster en Filosofía Contemporánea por la Universidad de San Buenaventura. Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3354-5042>

CORREO ELECTRÓNICO:

wilmanobando@ustadistancia.edu.co – wtobandou@
unal.edu.co

Laura Dayanna Garcés Naranjo

Licenciada en Filosofía, Pensamiento Político y
Económico. Universidad Santo Tomás.

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-6908-7210>

CORREO ELECTRÓNICO:

lauragarces@ustadistancia.edu

Cristian Fabián Mosquera

Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y
Económico por la Universidad Santo Tomás.

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-7521-989X>

CORREO ELECTRÓNICO:

cfbianmosquera@gmail.com - cristianninco@usta-
distancia.edu.co

Yeny Marcela Tinjacá Gómez

Estudiante de Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, Universidad Santo Tomás Colombia.

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-3183-3895>

CORREO ELECTRÓNICO:

yenymtinjaca@gmail.com - Yenytinjaca@ustadistancia.edu.co

Jenny Paola Moreno Garcés

Licenciada en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, Universidad Santo Tomás.

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-0197-8647>

CORREO ELECTRÓNICO:

jennymoreno@ustadistancia.edu.co

Germán Esteban Correa Álvarez

Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás.

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-9972-2318>

CORREO ELECTRÓNICO:

germancorrea@ustadistancia.edu.co - gecorreay2j@gmail.com

Alexander Ramírez Rodelo

Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás.

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-2277-1482>

CORREO ELECTRÓNICO:

alexanderramirez@ustadistancia.edu.co

Edgar Pineda Martínez

Doctor en Humanidades y Sociedad Digital, Doctor en Educación, docente de la Unidad de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás (Villavicencio). Líder del Grupo de investigación ABA. Investigador principal del proyecto de investigación Geopolítica de la justicia social educativa.

ORCID:

<https://ORCID.org/0000-0001-6738-0237>

CORREO ELECTRÓNICO:

edgarpin535@gmail.com

Mauricio González Pamplona

Licenciado en teología por la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá; Baccalaureato in Psicologia, Università Pontificia Salesiana di Roma; Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás.

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-2721-9913>

CORREO ELECTRÓNICO:

mauriciogonzalez@ustadistancia.edu.co

Índice temático

A

- accesibilidad 14, 74, 80, 86, 121, 126, 134, 149, 151
- aceptabilidad 14, 74, 80, 122, 127, 128, 135, 140
- adaptabilidad 14, 75, 80, 87, 122
- asequibilidad 14, 74, 85, 121, 125, 149, 151

C

- calidad educativa 13, 14, 73, 75, 76, 77, 81, 83, 88, 90, 97, 122-124, 128-130, 137, 142, 150, 151
- capacidades 13, 37, 40, 56, 69, 73, 75, 76, 78, 81-83, 87, 88, 113, 114, 117, 118, 119, 128, 129, 150, 152
- competencias 15, 75, 76, 81, 82, 83, 87, 119, 122, 123, 125, 128, 129, 131, 144, 150
- conflicto 22, 44, 49, 50, 51, 63, 94

Constitución Política de Colombia

- 16, 18, 68, 71-78, 92, 95, 98, 106, 123, 129, 136
- COVID-19 18, 40, 41, 77, 99

D

- democracia 11, 27, 37, 38, 39, 43, 93, 98, 136
 - escolar 19, 75, 78, 83, 90, 124, 130, 131
- derecho a la educación 39, 42, 81, 85, 93, 96, 126, 134, 137, 147
- derechos humanos 39, 51, 62, 71, 109, 111, 135
- desigualdad 24, 26, 48, 49, 51, 62, 86, 90, 91, 99, 118, 146
- dignidad 12, 37, 113, 116, 117, 119, 133, 135, 136, 151
- docente
 - Formación 73, 76, 81, 83, 87, 89, 123, 124, 129, 133, 142, 148, 150

Practica 19, 37, 73, 76, 82, 88,
128, 129, 133, 148, 150, 151

E

equidad, 11, 24, 26, 28, 31, 32, 35,
42, 70, 78, 83, 84, 91, 93, 96, 116,
119, 130, 132, 136, 139, 143, 145

F

filosofía social 49, 52, 53, 54, 55,
57, 59, 60, 61

I

identidad 55, 57, 63, 106
igualdad 23, 26, 27, 29, 30, 33, 42,
69, 70, 76, 78, 80, 90, 111, 113,
131, 136, 140, 144
inclusión 31, 47, 67, 83, 86, 131,
141-143, 145
infraestructura 14, 37, 40, 41, 74,
77, 81, 89, 124, 129, 130, 132, 140
investigación 12, 16, 35, 39, 99,
100, 143, 144

J

justicia social educativa 12-16, 18,
19, 22, 29, 33, 36, 38, 42, 43, 67, 70,
72, 77, 92, 96-98, 100, 107, 108,
114, 119, 128, 143, 148, 151, 152

L

Ley General de Educación 71, 82,
84, 93, 94, 98, 131
Ley 115 79, 81, 85

M

Moral 34, 63, 110, 113

N

normalidad 54, 56, 62

P

pandemia 18, 40, 41, 44, 49, 77,
81, 99, 100
participación:
educativa 13, 73, 78, 83, 84, 90,
98, 124, 130, 135, 143, 150, 151
paz
Acuerdo de 38, 44, 51, 93, 94
Construcción de 17, 50, 147
pobreza 38, 39, 40, 48, 50, 152
políticas:
educativas 11, 12, 15, 16, 18, 19, 25,
26, 28, 35, 42, 67, 72, 84, 87, 101,
106, 125, 140, 147
públicas 16, 17, 23, 24, 32, 33, 36, 42,
43, 70, 73, 93, 97, 99, 100, 106,
108, 110, 113, 119, 121, 132, 134,
141, 143, 147, 151, 152
territoriales 16, 101, 106

- Plan de Desarrollo de Neiva (2020-2023) 140
- Plan Decenal de Educación de Cundinamarca (2013-2022) 121-124
- Plan Decenal de Educación del Huila (2012-2021) 118, 125, 149, 150
- Plan Educativo de Medellín (2017-2027) 133, 134, 135, 136, 137, 138
- Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) 16, 18
- Proyecto Educativo Institucional (PEI) 29, 32
- posconflicto 17, 18, 38, 40, 44, 49, 51, 62, 63, 93, 100, 113, 144, 147, 148
- R**
- redistribución 26, 34, 117, 132, 133, 142
- reconocimiento 11, 12, 17, 21, 22, 26, 27, 30, 34, 37, 40, 42, 44, 47, 49, 51, 55-57, 62-64, 67-69, 90, 95, 112, 114, 117, 128, 130, 134, 142, 145, 147, 152
- V**
- víctimas 50, 51, 62, 63, 94, 126
- del conflicto armado 50

COLEC-
CIÓN
440

SERIE
EDUCACIÓN

ESTA OBRA SE TERMINÓ DE
EDITAR EN AGOSTO DE 2022, A
LOS 442 AÑOS DE LA FUNDACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD SANTO
TOMÁS DE COLOMBIA

EDICIONES
USTA



Este libro presenta los resultados de la investigación sobre Justicia Social Educativa (JSE), desarrollada entre docentes y estudiantes del Programa de Filosofía de la Facultad de Educación, del Departamento de Humanidades y Formación Integral, de la Universidad Santo Tomás. Esta se articula con la investigación Fodein sobre Geopolítica de la JSE: oportunidades para disminuir desigualdades, que se realiza entre investigadores del programa de Filosofía y de Humanidades de esta institución. Su estructura se centra en dos ejes: inicialmente presenta una discusión teórica sobre las comprensiones de JSE con una mirada crítica sobre esta en el caso colombiano y la articulación con la filosofía social. En un segundo eje da cuenta de los resultados de la investigación documental, realizada por parte del equipo investigador, en la cual se revisaron políticas públicas educativas de índole nacional y regionales en las que se indaga sobre las comprensiones relacionadas con los elementos centrales de la JSE. Por último, se pretende instalar la discusión sobre la educación en Colombia y su relación con la JSE en los escenarios de posconflicto.

