

Transformaciones de la educación producto del influjo del modelo neoliberal: escuela sin atributos y jurisprudencia constitucional colombiana

Transformations in education as a result of the influence of the neoliberal model: School without attributes and Colombian constitutional jurisprudence

Transformações da educação resultantes da influência do modelo neoliberal: escola sem atributos e jurisprudência constitucional colombiana

Ana Patricia Pabón Mantilla^{a,*} | Javier Aguirre^b | Andrés Botero^c

^a <https://orcid.org/0000-0002-2550-135X> Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia

^b <https://orcid.org/0000-0002-3734-227X> Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

^c <https://orcid.org/0000-0002-2609-0265> Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

- **Fecha de recepción:** 2019-04-30.
- **Fecha concepto de evaluación:** 2019-09-30.
- **Fecha de aprobación:** 2019-10-02.
<http://dx.doi.org/10.22335/rict.v11i2.879>

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Pabón Mantilla, A. P., Aguirre, J., & Botero, A. (2019). Transformaciones de la educación producto del influjo del modelo neoliberal: escuela sin atributos y jurisprudencia constitucional colombiana. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 11(2), 213-226. <http://dx.doi.org/10.22335/rict.v11i2.879>

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivos reflexionar acerca de cuál ha sido el efecto del neoliberalismo en la educación y de qué forma la dinámica de la juridificación de los conflictos en la escuela ha frenado o contribuido con ese efecto. Para cumplir con ese propósito, se propuso como método de indagación una investigación teórica con enfoque hermenéutico. A partir de las categorías de análisis propuestas se indagó en el caso concreto de la escuela en Colombia y en la forma en que la jurisprudencia constitucional se inserta en dicha dinámica. Los resultados muestran que existen transformaciones en la escuela producto del neoliberalismo como son la privatización de la educación, la formación de competencias y en emprendimiento, y a su vez existen mecanismos de contrapeso a la racionalidad económica producto de las tensiones que generan dichas exigencias, en especial aquellas que se traducen en manuales y reglas de conducta escolar que han propiciado la intervención de los jueces. Se exponen como conclusiones que pese a las críticas a la jurisprudencia constitucional en el ámbito escolar, estas decisiones han reivindicado los fines democráticos y de formación para la autonomía que debería perseguir la educación.

Palabras clave: neoliberalismo, educación, escuela, manuales de convivencia, jurisprudencia constitucional



* Correo electrónico: apabon742@unab.edu.co

SUMMARY

The present text aims to reflect on what has been the effect of neoliberalism on education and how the dynamic of the juridification of conflicts in schools has either slowed down or contributed to this effect. To do so, a theoretical research with a hermeneutic approach was proposed as a method of investigation. Based on the categories of analysis proposed, the specific case of schools in Colombia was investigated, as well as the way in which constitutional jurisprudence is embedded in this dynamic. The results show that there are transformations in the school as a result of neoliberalism, such as the privatization of education, the development of skills and entrepreneurship. At the same time, there are mechanisms to counterbalance the economic rationality resulting from the tensions generated by these demands, especially those that are translated into school manuals and rules of conduct that have led to the intervention of judges. The article concludes that in spite of criticisms of constitutional jurisprudence in the school environment, these decisions have vindicated the democratic ends and training for the autonomy that education should pursue.

Keywords: Neoliberalism, education, school, coexistence manuals, constitutional jurisprudence

SUMÁRIO

O objetivo deste texto é refletir sobre qual tem sido o efeito do neoliberalismo na educação e como a dinâmica da juridificação de conflitos nas escolas diminuiu ou contribuiu para esse efeito. Para cumprir esse objetivo, foi proposta uma pesquisa teórica com abordagem hermenêutica como método de pesquisa. Com base nas categorias de análise propostas, foi pesquisado o caso específico da escola na Colômbia e a maneira como a jurisprudência constitucional se insere nessa dinâmica. Os resultados mostram que há transformações na escola como resultado do neoliberalismo, como a privatização da educação, o treinamento de habilidades e o empreendedorismo, e também existem mecanismos para contrabalançar a racionalidade econômica como resultado das tensões geradas por essas exigências, especialmente aquelas que se traduzem em manuais e regras de comportamento escolar que levaram à intervenção dos juízes. Como conclusão, temos que, apesar das críticas à jurisprudência constitucional no contexto escolar, essas decisões reivindicaram os propósitos democráticos e de treinamento da autonomia que a educação deveria buscar.

Palavras-chave: Neoliberalismo, educação, escola, manuais de convivência, jurisprudência constitucional

La multidimensionalidad del neoliberalismo muestra varios sentidos: el político, que suele identificarse como libertarismo, que defiende el resurgimiento de las ideas liberales que protegen libertades individuales como límite al poder del Estado y en donde el individuo es eje del poder; el económico, que defiende el Estado mínimo cuya función primordial es la garantía de las libertades individuales o derechos negativos (esto es, un modelo en donde el Estado intervenga lo menos posible) y postula las bondades del mercado; la gobernanza, que puede entenderse como el tránsito de la teoría del neoliberalismo político y económico a la acción política conservadora cuando ejerce el poder, la cual constituye el desarrollo del modelo en la toma de decisiones administrativas y burocráticas por parte del poder constituido; en un sentido ideológico se hace referencia al neoliberalismo en forma

negativa y peyorativa y, finalmente, desde una perspectiva teórica crítica, el neoliberalismo se entiende como el predominio de la subjetividad del *homo oeconomicus*.

Estos escenarios no escapan de las dificultades conceptuales para definir el neoliberalismo, y constituyen un intento por caracterizar sus puntos en común a pesar de las diferencias. En dicha caracterización se ha mostrado como punto de encuentro la centralización del individuo como dueño (propietario) de su vida y por tanto libre¹. Esto sería la nueva presentación del binomio *Liberty & Property* y que ahora se reivindica, mientras se reconstruye desde el mundo anglosajón, sede principal del

¹ La propiedad como fundamento de la libertad, incluso la de conciencia, como lo pregonó Locke (2004, parág. 44, p. 70) y Hume (1984, libro III, p. 712).

neoliberalismo. Desde aquí se tendría como referente que el papel del Estado, en su intervención ante el individuo, sería meramente restaurador por un interés social, para el liberalismo moderado, o estaría censurado para la mayoría de los casos, para el liberalismo más fuerte.

Sin embargo, estos puntos en común contienen una de las grandes contradicciones del neoliberalismo, a saber, su aparente reivindicación del individuo y del individualismo frente a su efecto en la práctica: la eliminación del sujeto individual, que se diluye y desaparece. Brown (2016) llama la atención sobre este aspecto en su obra "El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo". Allí muestra por qué el neoliberalismo, en todas sus acepciones, no es individualista, ni centra su actividad en la protección de las libertades individuales, a pesar de las pretensiones de las nociones políticas y económicas del mismo. Para Brown, en el neoliberalismo los individuos desaparecen en un todo social que gira alrededor del capital. El sujeto pierde sus atributos, pues lo que prima es la racionalidad económica. Un sujeto que no cumpla con su rol de *homo oeconomicus* es irrelevante y puede prescindirse de él en cualquier momento. Este elemento crítico que engloba las anteriores acepciones de neoliberalismo constituye una gran ventaja teórica de la perspectiva de Brown que ve al neoliberalismo como el predominio de la subjetividad del *homo oeconomicus*. Por esta razón, en nuestro análisis le daremos cierta prevalencia a esta visión, desde la cual, no obstante, presentaremos reflexiones conectadas con las otras acepciones, en especial con la económica, la política y la de la gobernanza.

Es en este contexto de las dificultades conceptuales y las contradicciones relacionadas con el neoliberalismo donde nos preguntamos: ¿cuál ha sido el efecto del neoliberalismo en la educación y de qué forma la dinámica de la juridificación de los conflictos en la escuela ha frenado o contribuido con ese efecto?

La respuesta a este problema naturalmente atraviesa muchos campos². Por razones de espacio, nos centraremos en dos niveles de la discusión. El primero, que analiza los escenarios en los que se evidencia el influjo del neoli-

beralismo en la educación y que consolidan, siguiendo la premisa propuesta desde nuestra lectura de Brown, una escuela sin atributos³. Estos escenarios son tres: i) el referido a la prestación misma del servicio educativo, ii) el escenario enfocado en las competencias como baremos en la educación y iii) el ámbito relacionado con la formación en emprendimiento como el fin más relevante del proceso educativo. Como se observa, estos tres campos están marcados profundamente por el derrotero económico, esto es, el *homo oeconomicus*. La caracterización y el análisis del influjo del neoliberalismo en la educación en estas esferas permite mostrar un primer hallazgo, que orienta la discusión alrededor de la tesis de que, en efecto, en la escuela el neoliberalismo ha generado lo mismo que describe Brown para el individuo: una pérdida de los elementos que orientaban la construcción de la individualidad y la formación para la autonomía y la ciudadanía. Este desdibujamiento se percibe de manera muy marcada en los conflictos que se generan entre los distintos actores del sistema educativo, producto de la imposición de reglas de conducta o manuales de convivencia, que de manera heterónoma imponen metas, pautas de comportamiento y expectativas frente a cómo se constituyen los participantes del sistema educativo. Estos conflictos se visibilizan en los casos en que, a través del sistema judicial, los estudiantes han buscado desvirtuar las reglas incorporadas por las instituciones en sus manuales de convivencia.

En el segundo nivel de la discusión se aborda la segunda parte del problema, que propone indagar si la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia que decide sobre los conflictos en torno a las reglas de convivencia en las instituciones escolares, podría leerse como un instrumento de resistencia contra una de las principales consecuencias del influjo del neoliberalismo en la escuela: la eliminación del sujeto y de la formación para el ejercicio de la ciudadanía y la democracia. El análisis de este segundo aspecto buscará develar si, en efecto, la judicialización de las dinámicas escolares, que se materializa, por un lado, en los reglamentos y, por el otro, en las intervenciones de los jueces en los conflictos escolares, permite ofrecer mecanismos de resistencia a una escuela sin atributos o si el desmantelamiento de los manuales de convivencia como códigos de trabajo podría dejar un espacio liberado para ser colonizado por otras dinámicas que también menoscaban la formación ciudadana y democrática.

2 Campos como, por ejemplo, el fordismo en la academia, aquel que vuelve los resultados académicos un problema de producción cuantitativa, lo que permite una medición del trabajo científico como lo fue en su momento el fordismo, el cual logró domesticar así el trabajo industrial (Pachón, 2017); o la dependencia cada vez mayor en el capital y en la iniciativa privada de la investigación, incluyendo la de ciencias sociales o la pacifista (Maldonado, 2017); o la burocratización y la estandarización de la actividad docente y científica; etc.

3 Se entenderá por escuela, las instituciones escolares de educación básica primaria y secundaria dentro del sistema escolar en Colombia.

La reflexión que se presenta se construyó a partir de los resultados de la investigación “Las nociones de democracia que subyacen en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana, comprendida en el período 1998-2015, referida a la protección de los derechos fundamentales de los estudiantes ante las medidas sancionatorias-pedagógicas contenidas en los manuales de convivencia en las instituciones escolares”. Esta es una investigación teórica que partió de la consulta de fuentes documentales. En una primera fase se realizaron reseñas analíticas de las fuentes teóricas. De estas fuentes se derivaron las categorías de análisis que permitirían aproximarse al caso concreto de la escuela en Colombia. En una segunda fase se realizó un análisis sistemático de la jurisprudencia de la Corte Constitucional a partir de la técnica de análisis jurisprudencial con la finalidad de identificar las razones de la decisión en cada caso. En una tercera fase se realizó, a partir de la hermenéutica comprensiva, una lectura de las decisiones judiciales y los conflictos escolares a partir de los postulados derivados de los referentes teóricos. Los resultados de la investigación son retomados en este texto con el ánimo de presentar una reflexión sobre los hallazgos desde el enfoque de la hermenéutica crítica.

■ Consecuencias del neoliberalismo en la educación

El neoliberalismo va más allá de ser un fenómeno político y económico. Se ha logrado consolidar como una “racionalidad rectora que disemina los valores y las mediciones del mercado a cada esfera de la vida y que interpreta al ser humano mismo exclusivamente como *homo oeconomicus*” (Brown, 2016, p. 141). Esto trae como consecuencia que a partir de este modelo se orienta la comprensión de todos los episodios de la vida en términos de inversión y apreciación de capital, en donde, incluso, las personas se convierten en “recursos” o “capital humano” (Dieterich, 2004). El neoliberalismo terminó llevando la lógica económica a todos los ámbitos de la vida humana. Esta racionalidad termina condicionando la forma en que se desarrolla la educación. En lo que sigue se describirán tres escenarios en los que se han transformado la idea y el sentido de la educación, con el fin de analizar la forma en que la educación ha estado marcada por el neoliberalismo, entendido, especialmente desde el punto de vista económico, político, la gobernanza y la visión que lo ca-

racteriza como el predominio de la subjetividad del *homo oeconomicus*⁴.

La prestación del servicio educativo

La educación es un servicio público⁵ y es la clave en la consolidación de una mentalidad democrática en la próxima generación, de manera tal que con ella se garantiza la continuidad o la ruptura en el campo cultural. De allí la importancia de que el Estado liberal haya instaurado el control del monopolio de este servicio, en especial para monitorear iniciativas privadas, o más exactamente religiosas, y lo haya instaurado como una prestación universal. Sin embargo,

es cada vez más difícil hablar de bienes públicos de cualquier tipo. La métrica del mercado, que enmarca cada dimensión de la conducta humana y las instituciones, hace que diariamente sea más difícil explicar por qué las universidades, las bibliotecas, los parques y los servicios ciudadanos de reservas naturales y escuelas primarias, incluso las carreteras y las banquetas, son o deberían ser accesibles o provistos públicamente (Brown, 2016, p. 141).

En el caso latinoamericano, la educación estatal no solo logró desplazar por completo las iniciativas privadas (fundamentalmente religiosas), sino que también quedó relegada, en muchos casos, a ser una educación considerada como de menor calidad frente a la ofrecida por dichas iniciativas privadas. En Colombia se incorporó un sistema en el que se declaró a la educación como un derecho y un servicio público, que al igual que otros servicios puede prestarse por particulares bajo la supervisión del Estado. Así fue dispuesto en el artículo 365 de la Constitución Política colombiana al señalar: “Los servicios públicos (...) podrán ser prestados por el Estado, directa o indirectamente, por comunidades organizadas, o por particulares. En todo caso, el Estado mantendrá la regulación, el control y la vigilancia de dichos servicios (...)”.

El resultado de este sistema mixto generó que, progresivamente, se haya vivido una desfinanciación de la educación estatal, que algunas instituciones de financiación privada ofrezcan mejores instalaciones, equipos y dotación escolar, proporcionando la prestación de un mejor servicio a

4 No se va a considerar el sentido ideológico en la medida que no ofrece categorías de análisis para el problema propuesto.

5 El art. 67 de la Constitución Política de Colombia establece que “la educación es un derecho y un servicio público que tiene una función social”, esto fue desarrollado por la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación.

clientes que pueden pagarlo. Esto ha generado una brecha entre instituciones oficiales y privadas de alta calidad e instituciones oficiales y privadas con menos recursos ante la ausencia de suficientes mecanismos de vigilancia y en desmedro de la calidad y el derecho a la igualdad.

Fue en este contexto, de debilidad estructural de la educación pública, que el neoliberalismo, especialmente como gobernanza, en el caso colombiano, logró debitarla aún más con la mentalidad, ya descrita, de trasladar a los particulares lo que se pudiera trasladar y la de contener el crecimiento de la educación pública, permitiéndole así a las instituciones privadas un crecimiento sin más competencia que la que ellas mismas podrían darse entre sí; todo a partir de la creencia de que los costos de la prestación del servicio educativo bajarían, que dicha reducción bajaría los costos del servicio para el público, que se daría una mejor educación (enfocada al empleo y la productividad, considerados como requisitos *sine qua non* para el desarrollo) y que mejoraría la eficacia (Dieterich, 2004; Fernández, 2017; Orozco, 2016; Valencia y Arango, 1998).

En la actualidad se han generado distintas políticas públicas que terminan por favorecer la educación privada, las cuales incluyen el pago de cupos escolares a prestadores privados, lo que parecería, inicialmente, coherente con la prédica del Estado mínimo; sin embargo, esto ha estado asociado a un crecimiento considerable del Estado al entenderse como un regulador e inspector del servicio público de educación, lo que exige una fuerte burocracia plasmada en una decena de instituciones creadas en los últimos decenios que reglamenta este servicio público⁶. En este escenario prevalece el influjo del neoliberalismo como gobernanza, en un contexto en el que parece que la privatización consolida el discurso neoliberal (Calderón, 2018).

Formación en competencias

Un segundo campo es la consolidación de un modelo educativo basado en competencias individuales en un contexto que privilegia el saber-hacer, por un lado, y la formación de un adecuado “capital humano”, por el otro (Dieterich, 2004). El origen del modelo de formación por

competencias se identifica en Estados Unidos y se remonta a los años treinta,

cuando surgió más formalmente la necesidad de atender a los principales aspectos que contribuyen a ser un *top performer* en cada puesto de trabajo. Como es sabido el *competency movemet* fue impulsado por David McClelland, autor, en 1973, del artículo *Testing for competence rather than for intelligence* que sigue siendo un referente histórico en la gestión por competencias (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009, p. 25).

Se buscaba la formación que permitiera un alto desempeño económico del educando.

Este origen puede leerse en sintonía con la idea de la centralidad de la economía y el sistema económico como un mecanismo para resolver las necesidades del mercado. Se considera al trabajo como un *mercado* y a la educación como un habilitador para la dura competencia en dicho mercado; así, la propuesta educativa se centra más en un saber-hacer a partir del agente individual, egoísta, en competencia con otros, más que en un habilitador para el ser-con-otros en el compartir propio de un agente comunitario y ni hablar de un ser-integral que era la base de la formación en cultura general y para la ciudadanía democrática (Valencia y Arango, 1998).

Como señala Brown (2016): “El conocimiento, el pensamiento y el entrenamiento se valoran y desean casi exclusivamente por su contribución a la mejora de capital. Esto no se reduce solamente a un deseo de conocimientos y habilidades de carácter técnico” (p. 144). Se privilegia la enseñanza de saberes que se consideran útiles y, por tanto, aquello que no reporta utilidad se desplaza del universo de saberes por carecer de pertinencia. Esto ha permitido un desprecio por las humanidades como se identifica en la crítica que a este modelo educativo hacen Brown (2016) y Nussbaum (2010).

En términos generales, la formación en competencias responde a un paradigma económico y político, que considera que la pobreza es resultado de la falta de competencias adecuadas de los educandos económicos y, por tanto, la buena o mala educación sería causa de la riqueza o la pobreza de una persona o un pueblo (aspecto muy relacionado con el emprendimiento del que hablaremos luego) (Dieterich, 2004). De esta manera, desde el neoli-

⁶ Existe una amplia literatura (Restrepo, 2012; Rodríguez, 2012; Vásquez, 2009) que señala que la actual globalización no trajo una disminución de las tareas del Estado. Si bien el Estado ha tercerizado muchos de sus servicios, ha incrementado sus funciones de reglamentación, regulación, inspección y vigilancia, lo que conlleva el incremento de la burocracia y de la creación de varias entidades para tales fines.

beralismo como gobernanza⁷, en especial desde instancias internacionales multilaterales, surge el llamado a conciliar el sistema de educación institucional con los requerimientos del mercado laboral, lo que se traduce en el sistema de competencias que privilegian una formación para la empleabilidad y para la productividad.

Si bien la propuesta pedagógica de formación en competencias no puede considerarse como fruto del neoliberalismo, el contexto de aplicación deja un claro ejemplo de la influencia del modelo en la educación, en la medida que se hace énfasis en la necesidad de formación en competencias esenciales para el desarrollo individual, más que cooperativo, y para la futura empleabilidad del educando dejando de lado otras facetas o competencias, apenas enunciadas a lo largo del trayecto educativo del discente, encaminadas a la formación crítico-humanista.

Incluso, estos saberes crítico-humanistas determinarán la diferencia cualitativa entre grupos sociales. Como lo plantea Michéa (2009), dichos saberes cada vez se consideran más como superiores, de forma que en el modelo hegemónico neoliberal serán solo enseñados a un grupo más que selecto de individuos en unos polos de excelencia de los que se espera salgan los líderes sociopolíticos del futuro, una especie de centros de formación de alfas, en remembranza de la novela *Un mundo feliz* de Huxley, mientras los demás individuos estarán destinados a centros de instrucción basados en competencias laborales.

En este sentido, la crisis de las humanidades y, por tanto, de la formación en pensamiento crítico del estudiante común, todo dentro de la faceta ilustrada de formación para la ciudadanía traducida en la sentencia kantiana del *sapere aude*, es más que palpable para el caso colombiano si se ve, en la práctica, la ausencia de formación en historia y filosofía, por dar dos casos, que ha caracterizado los procesos formativos⁸.

7 Dieterich (2004) considera que el verdadero responsable de este modelo educativo es la "Escuela de Chicago".

8 En el caso de la enseñanza de la historia, desde la Ley 115 de 1994 se unificó con "ciencias sociales". Recientemente, el Congreso aprobó la Ley 1874 de 2018 con objeto de restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia, lo que ha generado distintas posturas sobre el tema. En el caso de la filosofía, el debate lo abrió la decisión del Ministerio de Educación, a finales del 2013, que dando cumplimiento a la Ley 1324 de 2009 reformó las pruebas de estado SABER 11 y fusionó las pruebas de lenguaje y filosofía en una "Prueba de Lectura Crítica". Las pruebas estandarizadas orientan los contenidos que privilegian los colegios en la enseñanza, pues algunas instituciones están muy interesadas en obtener altos puntajes de cara a las mediciones de "calidad" que se fundan en los resultados de las pruebas, esto ha motivado la preocupación de ciertos sectores académicos, pues se valora que la enseñanza de la Filosofía desaparecerá de los contenidos curriculares.

Podría pensarse, siguiendo el modelo de pensamiento del neoliberalismo como gobernanza, que se busca una alienación completa de los futuros ciudadanos, en el sentido de que estamos ante una escuela intencionalmente formadora de ignorantes en todos los campos, menos para habilidades económicas o mejor dicho laborales, como lo dijeron Dieterich (2004) y Michéa (2009), requisito necesario para la actual expansión del modelo capitalista:

Sólo entonces será posible calibrar hasta qué punto los actuales progresos de la ignorancia, lejos de ser el producto de una deplorable disfunción de nuestra sociedad, se han convertido en una condición necesaria para su propia expansión (Michéa, 2009, p. 14).

Incluso, cuando se incorporan otras competencias ligadas al desarrollo personal y social (del ser y del convivir)⁹ que piensan en términos de formación integral y reivindican la preocupación por las personas, estas se orientan en un tono colonizado por la racionalidad económica hegemónica:

El desarrollo de esta competencia contribuye a tener una visión clara de los retos y oportunidades de la existencia, a identificar y cumplir objetivos del proyecto de vida autónoma y a mantener la motivación de logro para realizar las tareas emprendidas o lograr los objetivos propuestos (Doncel y Leena, 2012, p. 32).

Este discurso hace pensar que ser competente en todos los ámbitos de la vida del ser humano (en la vida con los otros, en la vida como ciudadanos) es necesario porque nos permite ser más productivos. Los niños y las niñas son valorados entonces (y obligados a valorarse a sí mismos) como proyectos de vida y no como fines en sí mismos, a partir de un modelo cuyo origen está pensado en clave de construir el futuro económico-laboral del individuo, pero que difícilmente se ha logrado desligar de ese carácter, pues muchas veces el modelo pone en evidencia el influjo neoliberal con su racionalidad económica en el sistema educativo. El modelo de competencias refuerza los valores del sujeto neoliberal que aspira a la perfección, que termina juzgándose y juzgando a los otros por los estándares más altos, en donde se exige ser competente en el

9 Entendidas, la primera: "ser, dimensión que permite articular los aspectos cognitivos con los emocionales, actitudinales y axiológicos del individuo referidos a su propia actuación", y la segunda: "convivir, que hace referencia a los aspectos relativos a la conducta y actitudes del ser humano en su relación con el entorno" (Arbeláez et al., 2009, p. 20).

hacer, ser un ciudadano competente, ser competente en las relaciones con los otros y evaluar si los otros también lo son, por mencionar unos casos.

La formación para la competencia con sus altos estándares ha agregado otros conflictos escolares a un escenario que ya estaba marcado por la disciplina y el castigo como herramienta para contener conductas. El sistema educativo de inicios del siglo XX, cuyo origen se asocia con la necesidad de formar empleados para la fábrica (Taylor, 2016), ha construido el imaginario de que la realidad a la que se enfrentará el educando está constituida por una lucha constante, una competencia entre los agentes concurrentes, en el cual solo podrá sobrevivir quien se logre vender a sí mismo, esto como manifestación del emprendimiento ya reseñado. La enseñanza en estas escuelas parte de que la dura realidad extramuros exige el desarrollo del egoísmo del educando, sin que se crea necesariamente que esto ayudará al bien común en tanto que se considera más una herramienta de supervivencia en un mundo de todos contra todos. Una especie de consideración, desde la escuela —que en virtud del manual de convivencia sería un espacio convencional—, de que el egresado estará inmerso en un mundo pre-convencional, uno que, según Hobbes (1989), correspondería con el derecho natural del más fuerte, en este caso, del más competitivo. Pero en este ejemplo se ve cómo la escuela, a la que, repetimos, se le exige estatuirse como espacio democrático-participativo y, por tanto, convencional, pretende formar para uno preconvencional, fundado a su vez en el miedo que produce ese sistema, real o aparentemente, tan competitivo como puede ser el estado natural preludio del contrato social en el *Leviatán*.

Es así que las dinámicas de la evaluación, los premios y la meritocracia que reinan en una escuela que busca formar estudiantes exitosos y emprendedores rompe con la convivencia y termina generando situaciones de tensión entre los estudiantes. El manual de convivencia se convierte entonces en un código de trabajo, en un instrumento disciplinario, tipo código sancionatorio, destinado a refrenar conductas. La escuela, por su parte incorpora reglas disciplinares que moldean el cuerpo, el género, las aspiraciones, olvidando a los individuos y forjando al capital humano.

Emprenderismo

Este énfasis en el éxito económico individual encumbró un término en las instituciones educativas, profundamente asociado a la formación en competencias en las que debe formarse todo estudiante: el emprendimiento, que en el fondo traslada al individuo educando la responsabilidad de su éxito o fracaso en el mercado y en lo social, de manera tal que así se diluye la oposición obrero-patrón, empleado-empleador, sobre la que se construyó el discurso marxista, para ser, a partir de ahora, el propio individuo quien se autoexplora esperando que esto le permita una vida digna, entendiéndose éxito económico desde los estándares capitalistas actuales. El emprendimiento, como doctrina instructiva, le hace creer al sujeto que las expectativas sociales son sus deseos propios¹⁰, para así reconstruir la subjetividad a partir de las finalidades económico-mercantiles que han colonizado desde los proyectos de felicidad, pasando por la telemática¹¹ y hasta la misma política, asunto al que podemos denominar como perversidad, pero una que logra camuflarse muy bien y que incluso está en condiciones de salirse con la suya por la vía negativa del reproche superficial. Esta subjetividad ha sido denominada como neoliberal, pero como pretendimos mostrarlo en el acápite anterior, este mote es muy estrecho (por lo vago) para un individualismo egoísta-económico que se ha dado a conocer incluso antes de la “Escuela de Chicago” y que ha merecido críticas desde antes del capitalismo global, como la de los comunitaristas quienes a su vez se remontan hasta Hegel (1968). Entre los comunitaristas se destacan las críticas de Walzer (2001), para quien el modelo neoliberal ha convertido a la escuela en un lugar que provee formación con destino a satisfacer los requerimientos y necesidades del mercado, al punto de que “en la educación los padres y los hijos son los consumidores” (p. 208).

Lo llamativo de esta subjetividad es que desea anclar en el individuo y solo en él, su propio destino, cosa que puede

¹⁰ “El hombre moderno vive bajo la ilusión de saber lo que quiere, cuando, en realidad, desea únicamente lo que se *supone* (socialmente) ha de desear” (Fromm, 1981, p. 278).

¹¹ A diferencia del *Big brother* de George Orwell, los actuales sistemas que hacen pública nuestra vida privada, no son vistos como medios opresivos (Han, 2014).

tener aspectos tanto positivos como negativos, dependiendo del punto de vista asumido¹².

Esta nueva subjetividad (la del emprendedor que se auto-explota) favorece pues la acumulación de capital tanto del individuo mismo, si su emprendimiento es exitoso, pero fundamentalmente del Capital ya consolidado, pues el emprendimiento tiene como ventaja que logra una disminución muy significativa del costo que le implica al Capital los derechos laborales, adquiridos en el pasado a un costo social y humano muy alto, en la medida que el destino económico de la persona no está atada al trabajo-para-otro, a su mano de obra arrendada a otro, sino al propio destino, a la forma en la que logro poner mi propio cuerpo en relación conmigo mismo. Es decir, el Capital logra, por esta vía, “la destrucción de la propiedad privada nacida del propio trabajo, es decir, la expropiación del trabajador” (Marx, 1975, p. 658), dado que el Capital genera empleo subvalorado, mientras contrata, supuestamente en un plano de igualdad formal o jurídica, a un autoempleador para asuntos específicos, asumiendo este último los riesgos y los costos de su propio trabajo (Denning, 2013).

Las consecuencias de esta subjetividad son muchísimas. Una de ellas, que esbozamos anteriormente, está en que descentra al discurso marxista en tanto este estaba montado sobre clases diferenciadas entre sí a partir de la categoría de explotador y explotado, por lo cual se queda corto el discurso tradicional marxista al momento de explicar el nuevo cambio de un sujeto al que se le hizo creer que la vida que vale la pena ser vivida es la vida de cierto tipo de éxito económico, pero que ese éxito económico solo se logra en una autoexplotación, la cual enfrenta todo tipo de peligros y riesgos, creyendo que así será feliz (Fromm, 1981), todo lo cual convierte la propia fuerza de trabajo en un fetiche del propio dueño de esa misma fuerza (Han, 2014).

El capitalismo, que por ser altamente revolucionario de sus propias estrategias está en continua transformación, logra dicho cambio con un cambio en los objetivos de la educación, en este caso, uno que permita la mutación de la mentalidad de los futuros agentes económicos, en el sentido de que no deben aspirar articularse cooperativamente con otros en su destino, sino solo a sí mismo,

lo que, como dijimos, le permite al Capital aumentar su plusvalía en tanto se evita costos sociales antes asumidos como necesarios, lo cual no estaría nada mal para los futuros agentes emprendedores si con sus acciones egoístas se lograra un acceso igualmente correspondiente a lo ahorrado por parte del Capital. No obstante, “cerca del 70 por ciento de los emprendimientos fracasa, lo que plantea grandes preguntas y desafíos sobre el devenir del emprendimiento y su impacto” (Guevara, 2016, p. 9), lo que se suma a que

las experiencias del fracaso remiten a graves consecuencias no solo “materiales” (que trae entre otras el endeudamiento), como la precariedad y vulnerabilidad, ya de por sí extremadamente degradantes en la condición humana, sino que también a medida que va penetrando el discurso, ese fracaso se experimenta cada vez más fuerte en términos “emocionales y psicológicos”, como el vacío del “sentido de la vida” de “ser alguien” (Guevara, 2016, p. 9).

Como bien lo señala Guevara (2016), el emprendimiento traslada la responsabilidad del agotamiento del trabajo, el fin del ocio-descanso y el dolor de la pérdida, a la propia subjetividad del emprendedor, a la que se le hizo creer que el éxito es el resultado de la autoexplotación que supone, previamente, un cambio de actitud ante el propio destino. Una subjetividad sobreexplotada que se vuelve vulnerable en tanto excluida del sistema político (pues al ser sobre-ocupado no tiene el tiempo que requiere para ser ciudadano) y económico (en tanto es muy poco probable que tenga éxito) (Breman, 2013). Y de ese cambio de actitud, ese sobredimensionamiento de la voluntad es que aparece en estrecha relación con la literatura de liderazgo, de hágalo-usted-mismo y de superación personal, que hacen creer en una supervoluntad que puede con todo¹³, como si los hábitos (propios y sociales) y el contexto fuesen fuerzas menores ante el deseo y el esfuerzo personal.

Para este modelo, quien fracasa, a pesar de tener todo en contra para ello, es responsable de su fracaso por no haber querido o sabido ser exitoso. A su vez, quien es exitoso, aunque sea un caso entre un millón, es puesto como

¹² En todo caso, como lo señalamos, la visión de Brown del neoliberalismo como el predominio de la subjetividad del *homo oeconomicus*, devela que, a la larga, ese individualismo neoliberal no existe, pues toda posibilidad de “ser individual” se diluye en un mar de sujetos económicos indiferenciados.

¹³ Obsérvese la fuerte relación entre el discurso de ser emprendedor y la literatura de autoayuda personal, todo un mercado editorial: “La fórmula mágica de la literatura de autoayuda norteamericana es la curación. Designa la optimización personal que ha de eliminar terapéuticamente toda debilidad funcional, todo bloqueo mental. La permanente optimización personal, que coincide totalmente con la optimización del sistema, es destructiva. Conduce a un colapso mental. La optimización personal se muestra como la autoexplotación total” (Han, 2014, pp. 48-49).

caso demostrativo de que cualquiera, si se lo propone, no necesita del otro, ni mucho menos del Estado, para construir una vida digna; esto es, con éxito económico, como si la voluntad pudiera, por sí sola, dar por tajo con las fuertes barreras socioeconómicas que determinan el futuro económico de los miembros de la sociedad. Muy buenas críticas a esta concepción las encontramos en Stiglitz (2012), cuando denuncia que la voluntad de una persona pobre o rica, es una variable insignificante para producir cambios en su situación socioeconómica; esto es, que quien nace pobre, por más inteligente y trabajador que sea, tendrá escasas probabilidades de salir de su pobreza a menos de que se piense la economía de forma diferente a como se ha propuesto desde el neoliberalismo, económico y como gobernanza, que se centra en la ilusión de que cada cual labra su destino:

En algunos grupos (que incluyen tanto a ricos como a pobres), se cree que los ricos han conseguido su riqueza a base de trabajar mucho, donde las aportaciones de los demás y la suerte desempeñan solo un papel secundario; en otros grupos existe justamente la convicción contraria. No es de extrañar que esos grupos tengan puntos de vista distintos respecto a las políticas tributarias. Si un individuo cree que lo que posee es exclusivamente producto de sus propios esfuerzos, está menos dispuesto a compartir esa riqueza con los demás, con quienes esa persona considera que eligieron hacer menos esfuerzos. Si un individuo considera que su éxito es, en gran parte, producto de su buena suerte, está más dispuesto a compartirla (Stiglitz, 2012, p. 217)¹⁴.

Así, el emprendimiento actúa como un discurso que “lava las manos” del sistema, al hacer creer que hay un éxito económico por encima de otras formas posibles de éxito, que dicho éxito se debe en buena medida al uso estratégico (egoísta) de capacidades personales y que el contexto está proclive para premiar a los emprendedores, de forma tal que si alguien fracasa ha sido por su propia responsabilidad y lo que le queda es seguir creyendo que todo está a su alcance: caerse y levantarse las veces que sea necesario, como el mito de Sísifo (Guevara, 2016).

Hasta este punto se ha dado respuesta a cuál ha sido el efecto del neoliberalismo en la educación. Los hallazgos que se expusieron se derivan de la caracterización teórica de la noción de neoliberalismo en sentido político, económico, como gobernanza y como *homo oeconomicus* y del análisis de las transformaciones de la educación a partir de estas categorías. En lo que sigue se analizará la forma en que los reglamentos escolares contribuyen con el desdibujamiento de los individuos, consecuencia global del neoliberalismo y se analizará si la gestión de los conflictos escolares mediante la intervención del juez constitucional en Colombia puede leerse como un mecanismo para frenar el influjo del neoliberalismo o, por el contrario, ha contribuido con ese efecto.

■ El debate sobre los manuales de convivencia: entre el código de conducta heterónomo y la reivindicación de la autonomía

Para el caso colombiano, la Constitución de 1991 significó un renacer del individuo en lo que atañe a su carta de derechos, lo que en el caso que nos ocupa significó un fortalecimiento en la norma de la autonomía de niños, niñas y adolescentes, al considerarlos sujetos de derechos, propietarios de sí mismos. Esto se concretiza principalmente a través del derecho al libre desarrollo de la personalidad. Esta concepción ha permitido el cuestionamiento de las prácticas culturales previas fundadas más en un estatismo de los derechos y en una visión de los “menores de edad” como objetos de protección, visión profundamente conectada con una cultura educativa enraizada en la gobernanza ejercida por directivas y profesores, donde son ellos quienes, en una relación paternal, consideraban qué era lo mejor para el educando e, incluso, para sus padres.

El cambio constitucional conllevó, pues, que las relaciones estudiantes-instituciones, la convivencia y los conflictos derivados de ella, se resolviesen, siguiendo la línea liberal-política, por medio de una especie de contrato social como debería ser el manual de convivencia, una convención entre los miembros de la comunidad educativa que conllevaría una nueva forma de gobierno escolar diferente al paternalismo previo. Esto implicaría, por demás, un aterrizaje de las concepciones de justicia dialógicas propias del liberalismo, partiendo de las teorías procesales, pero con un claro límite material como lo serían los derechos fundamentales (es decir, posturas mixtas), sobre cómo se-

¹⁴ “Otro de los muchos mitos es que los pobres únicamente pueden culparse a sí mismos. Los desempleados no tienen trabajo porque son unos vagos. No han buscado con suficiente ahínco. Cuando se plantea una propuesta para ampliar las prestaciones por desempleo, a los defensores de esas ideas les preocupa el riesgo moral. A su juicio, proporcionar un seguro a los desempleados reduce su incentivo para buscar trabajo, lo que, a su vez, da lugar a un mayor índice de paro” (Stiglitz, 2012, pp. 292-293).

ría posible la convivencia en espacios de concertación de la voluntad.

Empero, ese liberalismo reclamado para las relaciones escolares no se hizo efectivo en la práctica; pasamos de una escuela que incluía el castigo físico¹⁵ a una escuela que adoptaba reglamentos escolares. Pero los manuales o pactos de convivencia no necesariamente se construyeron como producto del acuerdo de voluntades de los distintos actores, sino que en algunas ocasiones resultaron ser más imposiciones reglamentarias de corte disciplinario¹⁶.

La pérdida de la visión del manual como pacto o acuerdo de convivencia y su paso a manual de conducta o reglamento disciplinario aumentó la conflictividad escolar, lo que exigió una mayor intervención por parte del juez constitucional. Producto de esta intervención, la Corte Constitucional se pronunció sobre los criterios que orientan la valoración de los manuales de convivencia. Estos son vistos por el alto tribunal como las reglas que orientan la convivencia y bajo el manto de la Constitución deben ser legítimos. Su legitimidad se funda, primero, en su carácter democrático, lo que se traduce a que en el proceso de creación

la eficacia del principio democrático exige que la adopción de los manuales de convivencia esté precedida de un proceso participativo, en el que concurra la intervención de los estamentos que conforman la comunidad educativa, esto es, directivos, profesores, educandos y padres de familia (Corte Constitucional, Sentencia T-565 de 2013).

y, además, que el manual incluya la posibilidad de disentir sobre las reglas que contiene; y, segundo, en que las reglas que incluya guarden los límites que impone la garantía de los derechos de los miembros de la comunidad educativa.

Las críticas a la intervención del juez en las relaciones escolares no se hicieron esperar, “por culpa de los fallos, ahora no hay quién meta en cintura a los alumnos” (*Revista Semana*, 07/05/1993, párr. 1). Pese al rechazo por la intromisión del juez y la intervención estatal que ha ge-

nerado una “burocratización de la institucional escolar” producto de una “excesiva normatización que hace que las directivas y los maestros se conviertan en aplicadores de las normas y exigencias administrativas y académicas olvidando su función pedagógica” (Parra, 1994, p. 53; citado por Aristizábal y López, 2014). En muchas ocasiones, la reacción de directivos y maestros frente a estas exigencias fue acudir también a las normas, a reglamentos escolares que como códigos disciplinarios les facultaba el poder de vigilar y sancionar a los estudiantes y volver frenar conductas ya no con la regla sino con el libro de conducta. Los manuales de convivencia se convirtieron en códigos disciplinarios (Aristizábal y López, 2014).

Al revisar la jurisprudencia constitucional sobre el tema, consideramos que buena parte de los conflictos que han llegado a las instancias judiciales tienen que ver con la falta de legitimidad de los manuales, pues, por un lado, desconocen el principio de participación en el proceso de creación y, por otro, incluyen reglas para frenar conductas que son contrarias al mandato constitucional y que pueden leerse como reglas que desconocen la individualidad y la pluralidad de los estudiantes. Esto lo observamos en cuatro escenarios.

El primero en donde se cuestionan sanciones referidas a la apariencia personal. En estos casos, las instituciones escolares incorporaban reglas que definen corte de cabello, limitan el uso de accesorios y regulan el uso de uniformes. Frente a la desobediencia de estas reglas, las instituciones han optado por imponer sanciones que van desde los reportes o las anotaciones en la hoja de vida de los estudiantes hasta la prohibición del ingreso a clases. Cuando estos casos llegan a la Corte Constitucional, la Corte ha amparado los derechos de los estudiantes por considerar que la apariencia personal está protegida por la esfera del libre desarrollo de la personalidad y que no pueden imponerse reglas construidas de forma heterónoma, sin la participación de los afectados.

Los sujetos que participan en el proceso educativo ya no se encuentran separados entre actores pasivos receptores de conocimiento y actores activos depositarios del saber. El principio constitucional que protege el libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la participación de la comunidad educativa, han hecho del estudiante un sujeto activo con deberes y derechos que toma parte en el proceso educativo (Corte Constitucional, Sentencia SU-641 de 1998).

15 La Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU y que entró en vigor en 1990, incluyó la necesidad de prohibir el castigo físico. En su art. 28.2 señala: Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

16 En Colombia, la Ley 115 de 1994 en su art. 87 señala sobre el reglamento o manual de convivencia que “los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo”.

La Corte reconoce que las instituciones escolares pueden fijar reglas de higiene y orientar aspectos que tocan con la apariencia personal según el contexto educativo, pero dichas reglas no pueden ser desproporcionadas y afectar en alto grado el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad. En esa medida, si un determinado corte de cabello o la forma en que se porta un uniforme, no implica la afectación de los derechos de otros participantes del proceso, no se puede predicar una afectación que permita restringir un derecho constitucional. Para la Corte, la protección del libre desarrollo de la personalidad, y con ella de la construcción de la apariencia personal, "implica la imposibilidad de exigir determinados modelos de personalidad admisibles frente a otros que se consideran inaceptables o impropios" (Corte Constitucional, Sentencia T- 349 de 2016).

El segundo escenario está referido las disposiciones que en los manuales incluyen sanciones ligadas a la orientación sexual o a las manifestaciones de afecto al interior de las instituciones. Frente a estos casos, la Corte consideró que la garantía del libre desarrollo de la personalidad y la intimidad frente a la orientación sexual debe reforzarse en las instituciones escolares,

pues los menores de edad tienen el derecho de ser formados en espacios democráticos y plurales. Así, la prohibición de discriminación por razón de género o de orientación sexual es absoluta y ningún tercero, ya sean otros estudiantes o las autoridades del colegio, pueden perseguir o amedrentar a los estudiantes que deciden asumir voluntariamente una opción sexual diversa (Corte Constitucional, Sentencia T-478 de 2015).

El tercer escenario está integrado por faltas en donde se sanciona a los estudiantes que han optado por la conformación de familia, bien sea porque se trate de estudiantes que son padres o madres o que hayan decidido iniciar vida en pareja. En estos casos, las sanciones incluían la desescolarización o el cambio de jornada de los estudiantes. La Corte consideró que en estos casos se vulneraba el libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la intimidad y la libertad de conciencia. Frente a casos de este tipo, la Corte considero que

en los cambios que conciernen a la vida privada, ninguna institución, ni pública ni particular, puede erigirse en autoridad

para desestimar o desconocer las decisiones autónomas de un individuo respecto de la unión amorosa, sentimental, matrimonial o de convivencia familiar que desee establecer (Corte Constitucional, Sentencia T-772 de 2000).

El último escenario lo configura el grupo de sanciones al consumo de sustancias psicoactivas. En este caso, que resulta altamente sensible, la Corte privilegió la consideración de los estudiantes consumidores como sujetos especiales de protección que no deben ser sancionados, pues algunas instituciones optaban por desescolarizarlos, sino que debe buscarse su protección. Así, la Corte armoniza sus pronunciamientos con otros en los que se desplaza la vía sancionatoria por medidas formativas centradas en el cuidado. Para la Corte:

La prohibición de portar y consumir droga dentro del recinto escolar tiene naturaleza correctiva, no penal, y pretende proteger los intereses de todos los menores que acuden a la institución, sin que ello implique imponer un modelo de virtud al individuo como tal, lo cual resultaría incompatible con el reconocimiento constitucional a la autonomía personal y el pluralismo protegidos por los artículos 1°, 7°, 16, 17, 18, 19 y 20 Superiores (Corte Constitucional, Sentencia T-1233 de 2003).

En estos casos se observan que las instituciones fijan sanciones para frenar conductas desvaloradas, algunas de ellas en las que se privilegia una expectativa de rol (los hombres no usan cabello largo), de virtud (las mujeres no tienen hijos antes del matrimonio), del cuidado (las personas no deben atentar contra su salud) o de la orientación sexual (las personas deben ser heterosexuales), que privilegia patrones heteronormativos. Muchas de esas reglas se fundan en criterios estereotipados y en un ideal perfeccionista (desde la moral hegemónica), paternalista y patriarcal de lo que se espera de los estudiantes.

La resistencia de los estudiantes frente a dichas reglas, que fueron consideradas en muchos casos carentes de idoneidad frente a los fines perseguidos, innecesarias y desproporcionadas, terminaron generando decisiones en donde la Corte Constitucional privilegió la garantía de la formación para la autonomía, la individualidad e identidad y el respeto por el pluralismo, atributos que se ven desdibujados en un sistema educativo marcado por el logro de competencias, estándares y una visión normalizada del buen emprendedor que satisface los fines del mercado.

■ Conclusiones

El sistema educativo en general parece representar un modelo de individuo egoísta que se asemeja, sin ser igual, al defendido por el liberalismo clásico, pero mucho más al ejercicio del poder público en las democracias de posguerra (Fromm, 1981).

Llama la atención que nuestro modelo educativo, si bien ahonda en esta idea egoísta, tampoco cae del todo en sus redes, pues intenta equilibrar, aunque no con la fuerza que le introduce a la subjetividad, un sentimiento de cooperación, en tanto que forma parte de nuestra historia común el principio de solidaridad. Sin embargo, esos ánimos de formación en cooperación en la mayoría de las escuelas, como lo dijimos antes para los saberes humanistas y críticos, son iniciativas que poco peso tienen para equilibrar la balanza. Todo esto explica por qué las personas que pueden permitirse escoger prefieren un servicio educativo que brinde competencias laborales para el mercado laboral sobre otras competencias, como las críticas, las humanistas y las solidarias, las cuales son vistas, a lo sumo en la oferta educativa, como valores agregados, pero no necesarios.

Ciertas prácticas educativas favorecen el capitalismo contemporáneo y, por tanto, el neoliberalismo como racionalidad económica que permea todas las instancias de la vida. En la reflexión propuesta nos enfocamos especialmente en la privatización de la educación, en la formación de competencias y en la formación en emprendimiento, que son tres ejemplos, de muchos posibles, de una educación que, al enfocarse en la formación de un agente individualista económico capaz de estar en el mercado laboral, altamente competitivo, deja de lado, o simplemente apenas perfila, la formación de un agente moral y político que pueda subvertir el egoísmo atomista para favorecer una solidaridad comunitaria. Tal vez así se cumple una vez más que el sistema capitalista no precisa de individuos cultivados (pensamiento crítico-reflexivo y cultura general); solo de hombres formados en terrenos tecnoespecíficos que se ciñan al esquema productivo sin cuestionarlo; es decir, de la implementación del *homo oeconomicus*.

Sin embargo, el modelo no ha escapado de importantes tensiones, como es el ejemplo de las disputas normativas y judiciales en torno a la aplicación de los manuales de convivencia, donde se ve que la escuela es un campo de batalla más allá de la pedagogía, siendo además un

escenario de conflictos entre agentes educativos y cosmovisiones políticas y económicas que es necesario dilucidar en su manifestación más original.

¿Cuál es el papel de la escuela que se va quedando sin atributos frente a la racionalidad económica? ¿Qué papel ha tenido la intervención de los jueces? Brown advierte: “La supervivencia de la democracia depende de un pueblo educado para ella, lo que conlleva resistirse a la neoliberalización de sus instituciones y de ellos mismos” (2016, p. 161). Si la jurisprudencia puede valorarse como un acto de resistencia frente a un modelo que busca eliminar los individuos y permite orientar y transformar las prácticas descritas en pro de niños y niñas más felices, solidarios y críticos, puede considerarse que la escuela tiene esperanza, en la medida que dicha jurisprudencia desecha la tesis de un ideal único de ser persona e invita al reconocimiento de la diversidad y de la pluralidad.

Si la formación para la competencia, el éxito y el emprendimiento diluyen la individualidad de los estudiantes al hacerse predominar la racionalidad económica, los debates contra los reglamentos escolares cuestionan a las instituciones escolares que buscan sujetos homogéneos y obedientes. Pero ¿en qué sentido la jurisprudencia de la Corte Constitucional puede concebirse como una herramienta contra la racionalidad impuesta por el neoliberalismo en la escuela? En primer lugar, podría valorarse que los actos de rebeldía contra los manuales constituyen actos de individuación, de afirmación de la libertad, de búsqueda de la autonomía crítica, en donde niños, niñas y adolescentes se puedan mostrar en desacuerdo frente a las reglas que imponen una apariencia personal, una forma de ser niño o niña o de constituir familia, por dar tres casos. Ese sentido se expresa en las consideraciones de la jurisprudencia constitucional cuando el Alto Tribunal interpreta que niños, niñas y adolescentes “son una libertad en formación, que merece una protección constitucional preferente” (Corte Constitucional, Sentencia T-551 de 1999). En segundo lugar, la jurisprudencia permite evidenciar una apuesta por abandonar un modelo heterónimo y construir un modelo autónomo. Esto se visibiliza cuando la jurisprudencia señala, producto de la revisión de la forma en que se construyen los reglamentos escolares, que estos solo pueden ser considerados legítimos si en su construcción participan todos los miembros de la comunidad académica, haciendo con ello un llamado a la deliberación para la construcción del consenso, sin desconocer la posibilidad de estar en desacuerdo y renovar los pactos.

Este aspecto garantiza no solo el respeto por las normas impartidas por la comunidad y su necesario cumplimiento, sino también la posibilidad de disentir, debatir y participar en el contexto educativo, tal y como la Constitución Nacional lo autoriza y reclama (Corte Constitucional, Sentencia T-124 de 1998).

En tercer lugar, buena parte de la jurisprudencia analizada puede valorarse como un reconocimiento por la diversidad y la pluralidad, en donde no todos los estudiantes tienen las mismas expectativas ni persiguen los mismos fines. En las respuestas de las instituciones frente a las acciones de tutela en su contra, muchas manifestaban frente a las reglas acusadas de violar derechos, que su “interés era tratar de formar hábitos correctos de higiene, moral y disciplina” a partir de lo que la escuela pregonaba como necesario y correcto. La jurisprudencia ha valorado como finalidad del proceso educativo “propender por la igualdad en la diferencia, por el respeto a la singularidad de cada uno de sus asociados y por la reivindicación de su condición de sujetos libres y autónomos, titulares de derechos fundamentales” (Corte Constitucional, Sentencia T-101 de 1998). En este sentido, la invitación de la jurisprudencia pareciera sugerir que la escuela debería privilegiar nuevamente saberes que pueden ser despreciados por el emprendimiento, pero que son necesarios para la democracia, pues la formación de autonomía requiere de pensamiento crítico y de capacidad dialógica.

Ahora bien, pese a que lo expuesto refleja buenas razones para valorar de forma positiva la jurisprudencia constitucional, dicha intervención judicial y la juridización de las relaciones cotidianas entre los actores del sistema educativo, no necesariamente han sido bien vistas por maestros, directivos y algunos padres quienes reclaman una pérdida de autonomía en la toma de decisiones. Las tensiones que se generan en la escuela por la intervención judicial también obligan a pensar otros mecanismos de gestión del conflicto, transformaciones en los modelos de autoridad y recentrar el proceso de formación en lo pedagógico. Es posible que cuando lo formativo y no lo punitivo sea el centro del debate, puedan desaparecer las togas de las aulas.

■ Reconocimientos

El presente texto es resultado del proyecto de investigación titulado “Las nociones de democracia que subyacen en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana, comprendida en el período 1998-2015, referida a la protección de los derechos fundamentales de los estudiantes ante las medidas sancionatorias - pedagógicas contenidas en los manuales de convivencia en las instituciones escolares”. Este proyecto es adelantado por el grupo de investigación Politeia de la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander y el grupo de investigación en Teoría del Derecho y formación jurídica de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El proyecto es financiado mediante convocatoria interna de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Industrial de Santander y se identifica con el código 924.

biana, comprendida en el período 1998-2015, referida a la protección de los derechos fundamentales de los estudiantes ante las medidas sancionatorias - pedagógicas contenidas en los manuales de convivencia en las instituciones escolares”. Este proyecto es adelantado por el grupo de investigación Politeia de la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander y el grupo de investigación en Teoría del Derecho y formación jurídica de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El proyecto es financiado mediante convocatoria interna de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Industrial de Santander y se identifica con el código 924.

■ Referencias

- Arbeláez, R., Corredor, M., & Pérez, M. (2009). *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Aristizábal, M., & López, M. E. (2014) Resistencia vs. Norma: la convivencia escolar en cuestión. En *Entre luces y sombras: convivencia escolar y malestar docente*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Breman, J. (2013). La exclusión social en el contexto de la globalización. En P. Chaves, C. Prieto y R. Ramírez (Eds.). *Crisis del capitalismo neoliberal, poder constituyente y democracia real* (pp. 61-104). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Brown, W. (2007). *Les habits neufs de la politique mondiale. Néoliberalisme et Néoconservatisme*. Paris: Les prairies ordinaires.
- Brown, W. (2005). Neoliberalism and the end of liberal democracy. En W. Brown, *Edgework: Critical essays on knowledge and politics* (pp. 37-59). Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso Ediciones.
- Calderón, O. (2018). Conflicto discursivo sobre educación: neoliberales, críticos y docentes en formación. *Educación y Ciudad*, 34, 167-176.
- Corte Constitucional de Colombia. (1998). Sentencia SU-641/1998.
- Corte Constitucional de Colombia. (1998). Sentencia T-101/1998.
- Corte Constitucional de Colombia. (1998). Sentencia T-124/1998.

- Corte Constitucional de Colombia. (1999). Sentencia T-551/1999.
- Corte Constitucional de Colombia. (2000). Sentencia T-772/2000.
- Corte Constitucional de Colombia. (2003). Sentencia T-1233/2003.
- Corte Constitucional de Colombia. (2013). Sentencia T-565/2013.
- Corte Constitucional de Colombia. (2015). Sentencia T-478/2015.
- Corte Constitucional de Colombia. (2016). Sentencia T-349/2016.
- Denning, M. (2013). La vida sin salario tras la crisis del capitalismo y los nuevos movimientos de los trabajadores. En P. Chaves, C. Prieto y R. Ramírez (Eds.). *Crisis del capitalismo neoliberal, poder constituyente y democracia real* (pp. 109-125). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Dieterich, H. (2004). Globalización y educación: la realidad. En N. Chomsky y H. Dieterich, *La sociedad global*. México: Joaquín Mortiz.
- Doncel, J., & Leena, M. (2012). *Las competencias básicas en la enseñanza. Fundamentación, enseñanza y evaluación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Fernández, N. (2017). La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23.
- Fromm, E. (1981). *El miedo a la libertad*. (Trad. Gino Germani). Barcelona: Paidós.
- Guevara, C. (2016). Las encrucijadas del emprendimiento. *Le Monde Diplomatique* (pp. 9-10).
- Han, B.-Ch. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. (Trad. Alfredo Bergés). Barcelona: Herder Editorial.
- Hegel, G. F. (1968). *Filosofía del derecho. Introducción de Carlos Marx (1844)*. (Trad. Angélica Mendoza). Buenos Aires: Claridad.
- Hobbes, T. (1989). *Leviatán; La materia forma y poder de un estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza.
- Hume, D. (1984). *Tratado de la naturaleza humana*. (Félix Duque, trad.). Buenos Aires: Orbis.
- Locke, J. (2004). *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil. Un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del Gobierno Civil*. (Trad. Carlos Melliz). Madrid: Alianza.
- Maldonado, C. (2017). Ciencia y tecnología para el futuro. *Le Monde Diplomatique* (pp. 34-35).
- Marx, K. (1975). *El capital: crítica de la economía política*, vol. I. (Trad. Wenceslao Roces). México: Fondo de Cultura Económica.
- Michéa, J. C. (2009). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas [1999]*. (Trad. Isabelle Marc Martínez). Madrid: Ediciones Acquarela.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Orozco, L. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe nacional: Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Pachón, D. (2017). Colciencias, la investigación y la filosofía. *Le Monde Diplomatique*, Colombia, p. 36.
- Restrepo, M. (2012). Adaptación del modelo de Estado y del derecho nacional a la globalización económica y compatibilización con la vigencia del estado social de derecho. *Opinión Jurídica*, 11(21), 73-82.
- Revista Semana. (07/05/1993). *Cinco en tutela*. Recuperado de <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/cinco-tutela/20142-3>.
- Rodríguez, E. (2012). Globalización jurídica y su impacto en el derecho interno. *Opinión Jurídica*, 11(22), 145-160.
- Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad. El 1% de la población tiene lo que el 99% necesita*. (Trad. Alejandro Pradera). Bogotá: Taurus.
- Taylor, J. (2016). *The underground history of American education*. © Copyright John Taylor. Available in <https://cdn.greathomeschoolconventions.com/free/Underground-History-of-America-Education.pdf>.
- Valencia, G., & Arango, J. (1998). La educación superior: crecimiento y desarrollo. Calidad, financiamiento y eficiencia en Colombia. *Lecturas de Economía*, (49), 115-163.
- Vásquez, F. (2009). Impacto de la globalización en el mundo jurídico. *Opinión Jurídica*, 8(15), 17-28.
- Walzer, M. (2001). *Las esferas de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica.