

Capítulo 6

Un sistema educativo pensado para la exclusión

Por: Jeisson Rengifo Cuervo¹²
Tobías Rengifo Rengifo¹³
Martha Judith Falla Cabrera¹⁴

12 Psicólogo. Magister en Educación. Investigador de los grupos de Investigación Pasos de Libertad y Procesos Sociales, Subjetividad y Cognición. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Director del Centro de Investigación y Acción Psicosocial Comunitaria. Docente asesor de la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5029-8103>. Correo: Jeisson.rengifo@unad.edu.co

13 Licenciado en Teología, Licenciado en Filosofía, Doctor en Educación, Posdoctor en Ciencias Sociales. Docente Universidad Surcolombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3679-4896>. Correo: tobiasrengifo@gmail.com

14 Psicóloga, Maestrante en Educación, Universidad Surcolombiana. Becarí en Investigación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3950-8448>. Correo: majufa19@hotmail.com

Introducción

Tratando de ubicar la problemática acerca de la cual se ensaya un abordaje en este escrito, es necesario ubicar la escuela como producto del Estado moderno. La Revolución francesa colocó la piedra angular para plantear una formación escolar, que vaya más allá de lo conquistado por la Revolución misma. En este sentido, aparecerán las propuestas de La Chalotais (Baynes & Smith, 1882), que proponían la educación pública como condición para lograr la igualdad entre ciudadanos, mientras que Condorcet (1997) insistía en la obligación inherente a la sociedad para educar a todos los ciudadanos. Si bien no todos compartían una igual ciudadanía, había claridad de que la educación debía ser universal. Estas propuestas aunadas a las ideas sobre educación venidas de pedagogos como Rousseau (2000) y Comenio, y sumadas al empeño de personajes comprometidos con la educación como San Juan Bautista de La Salle, hicieron posible la configuración de la escuela en el seno del Estado.

En los países llamados del tercer mundo la educación sigue siendo exclusiva. A manera de ejemplo, el Gobierno colombiano ha expedido el Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad; y en los considerandos o motivaciones para expedir esta norma de inclusión, invoca, entre otras, la Ley 1618 de 2013, que estableció “las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. El problema se da cuando ni esta norma ni la otra, ni ninguna garantizan en la práctica el derecho a la inclusión de las personas con discapacidad, y queda todo el acervo legal circunscrito al antiguo dicho colonial de que las órdenes se obedecen, pero no se cumplen. ¿Por qué? Porque el Estado no crea las condiciones básicas para que se incluyan a los tradicionalmente excluidos, como son quienes presentan algún tipo de discapacidad, o alguna situación social particular, como los desplazados, los más pobres o los campesinos (García et al., 2013). No es, que no se haga nada, ya que lo que se hace no es suficiente, y sí termina legitimando la constante de la exclusión.

Ámbito contextual

La actual escuela no es ajena a su historia ni a su herencia; está situada y contextualizada como parte del sistema educativo; que, a su vez, es parte de un sistema mayor que es el Estado; el cual, con base en los procesos de globalización económica con la consabida apertura de los Estados a la internacionalización de la economía, impuesta desde quienes ostentan el poder económico en el mundo como las multinacionales o los bancos de carácter mundial, también termina el Estado siguiendo libretos en materia educativa que favorezcan el desarrollo de formas burocráticas de dominación,

perfeccionando los sistemas gobernados por la lógica del cálculo económico, para lo cual lo social es un gasto antes que una inversión, y la inclusión para la garantía de los derechos no es tarea primordial (Ortiz, 2017).

En este contexto global, se puede indicar como función de la escuela fortalecer el Estado en la medida en que los ciudadanos formados en la escuela deben aprender obediencia y sumisión a todas las autoridades legalmente constituidas. El éxito en la escuela, la promoción está más relacionada con la repetición memorística de lo que se aprende. La organización interna del currículo para la formación de los estudiantes, por lo general, se presenta fragmentado en áreas, asignaturas y proyectos no siempre integrados, y caracterizados más por un hacer y aprender que por un cuestionarse, como lo afirman en varias ocasiones Vigil en su más reciente obra (2018): *“Quien tiene preguntas piensa, quien solo tiene respuestas obedece”*. Lo pedagógico ha tenido fuertes vínculos con la psicología conductista, para la cual el aprendizaje se da en la lógica del estímulo – respuesta, y como consecuencia de la enseñanza, que privilegia lo memorístico, se hace acompañar de una actitud sumisa (García, 2001).

En virtud de las propuestas del Plan Condorcet y otros similares, con todas las variantes y adaptaciones que hiciera cada nueva República, especialmente en América Latina, no todas lograron la inclusión de todos los sujetos educables, en razón a múltiples variables, siendo la principal que el Estado mismo no genera condiciones básicas para la inclusión, no está dentro de sus prioridades una educación de calidad ni inclusiva, así aparezca en todos los discursos de todos los gobernantes de todas las épocas (Oppenheimer, 2010); pero la práctica, los planes puestos por obra y los presupuestos realmente invertidos contradicen esos discursos. Lo que no quiere decir que no se hagan inversiones, y en algunos casos significativas, pero no suficientes para ver en la educación la gran oportunidad de generar igualdad de oportunidades para toda la sociedad (Roemer, 1998).

De acuerdo con Roemer (1998), la igualdad de oportunidades consiste en que la sociedad debe empeñarse en “nivelar el terreno de juego” para que todos los ciudadanos, bien en su periodo de formación o de competencia por un puesto de trabajo, hayan tenido y tengan las mismas opciones, sin que, entre ningún factor, diferente al esfuerzo individual, a inclinar la balanza a favor de uno y en contra de otro. Por tanto, se entiende que debe predominar el “principio de no discriminación o de mérito”, donde la competencia los incluye a todos los que tengan las condiciones básicas o específicas para tal trabajo, porque los niveló previamente a todos y los preparó en igualdad de oportunidades; todos han quedado incluidos y no se ha discriminado a nadie. De ahí que sea punto de partida y política de Estado para lograr una igualdad de

oportunidades una mayor inversión en “los niños de medios sociales desfavorecidos”, de tal manera que puedan competir en igualdad de condiciones y oportunidades. Nada debe jugar a favor o en contra diferente de la falta de esfuerzo, a pesar de la motivación y oportunidades reales brindadas.

Si es tan claro el camino a seguir propuesto por Roemer, ¿por qué esta tarea de igualar el terreno de juego para tener entre todos un mejor vivir y convivir, se ha demorado tanto en algunos países como Colombia? ¿Qué es el Estado y qué función real cumple en este sentido de brindar igualdad de oportunidades para que todos sus ciudadanos se sientan realmente incluidos? Para Max Weber (1979), el Estado es una:

Asociación de dominación con carácter institucional que ha tratado, con éxito, de monopolizar dentro de un territorio la violencia física legítima como medio de dominación y que, a este fin, ha reunido todos los medios materiales en manos de su dirigente y ha expropiado a todos los funcionarios estamentales que antes disponían de ellos por derecho propio, sustituyéndolos con sus propias jerarquías supremas. (p. 92)

No se trata del Estado ideal para Platón en la República y en las Leyes (Bruchmüller, 2009), sino del Estado real y concreto que se tiene en la actualidad. En Colombia es fácil rastrear lo que ha venido sucediendo en cuanto a políticas de igualdad, en cuanto a una mayor inversión para los más necesitados, especialmente en las últimas tres décadas. Desde 1991 se dio una apertura económica, se abrió el mercado nacional al mundo, sin las debidas protecciones. La crisis financiera mundial de 1998 llevó a que se contrajera el PIB nacional. El Gobierno de Pastrana, apoyándose en la crisis económica, creó un impuesto a las transacciones bancarias sin precedentes en la historia del fisco colombiano (Lozano y Ramos, 2000) para ayudar, no a los pobres y excluidos, sino a los banqueros que hacen parte de los grandes grupos económicos, supuestamente afectados. ¿Cómo afecta esta crisis económica al sistema educativo para que termine siendo menos incluyente, y que se piense y diseñe el sistema más para la exclusión?

A partir del Gobierno de Pastrana y Santos, que duró hasta el año 2002, se crearon las bases para un proceso de desfinanciación de lo social, que como discurso hegemónico tuvo la referencia de que la crisis se debía a la supuesta exagerada inversión social, por el reconocimiento de garantías y derechos sociales que habían generado un importante déficit fiscal. Aunque parezca insólito, la soberanía del Estado, no solo del colombiano, es intervenida desde las entidades financieras internacionales y los grupos multinacionales que, en muchas ocasiones, tienen más recursos económicos que los mismos Estados.

Asuntos claves como la política económica y comercial, la promoción de las inversiones extranjeras, la ciencia y la tecnología, el ambiente, la energía, *la educación*, la migración, las relaciones del orden multilateral, el desarrollo y los derechos humanos, entre otros importantes temas de la agenda global, hoy son intervenidos por las CMN¹⁵. (Vargas-Alzate et al., 2012, p. 134)

En la balanza del PIB, el Presupuesto General de la Nación (PGN) pesa el 17 %, que corresponde al sector público, mientras que el sector privado es del 83 %. Este desbalance pone a los grupos económicos en gran ventaja frente al sector público; lo que se puede traducir en una suerte de actitud sumisa o hasta de servilismo del Estado a la voluntad de las multinacionales. Las consecuencias para el sector educativo, de acuerdo con lo explicado por Ortiz (2017), la crisis en educación se debe a la política estatal de desfinanciar la educación pública, como propuesta diseñada, calculada e implementada por el Estado colombiano, en detrimento de todo el desarrollo social: “en resumen, con las transferencias ajustadas (casi congeladas en su crecimiento), los departamentos quebrados, y los municipios débiles tributariamente, el esquema de financiación de la educación entró en crisis desde muy temprano” (p. 21). Las consecuencias son múltiples, y algunas se pueden calcular en cifras, otras se pueden pensar en frustraciones para miles de estudiantes y sus familias de estratos socioeconómicos con menor capacidad de ingreso, a quienes se les vulneran el derecho humano a la educación por la desfinanciación estructural de la misma. Se puede mostrar cómo en la medida en que se desfinancia la educación, así mismo se amplían las brechas entre estos estratos socioeconómicos.

En la actualidad, la disminución de la participación de las transferencias en el presupuesto global del Estado es patente, y no se va a recuperar con el tenue cambio en su ritmo de crecimiento que estipula el fin del periodo de transición, específicamente porque el piso del cual se parte para su recuperación es excesivamente bajo (29,3 % del PIB) comparado con el acuerdo de la Constitución de 1991 (46,5 % del PIB). Por ello, se puede afirmar que se le sigue haciendo conejo a las entidades territoriales y, por esta vía, a los derechos fundamentales de los ciudadanos que en ellas habitan y que, en virtud de este ajuste continuado, dejan de recibir bienes y servicios públicos de calidad. Cabe preguntarse si este estado de cosas es consistente con una supuesta apertura democrática del régimen político y la construcción de una paz duradera en los territorios, condiciones de un escenario real de posconflicto

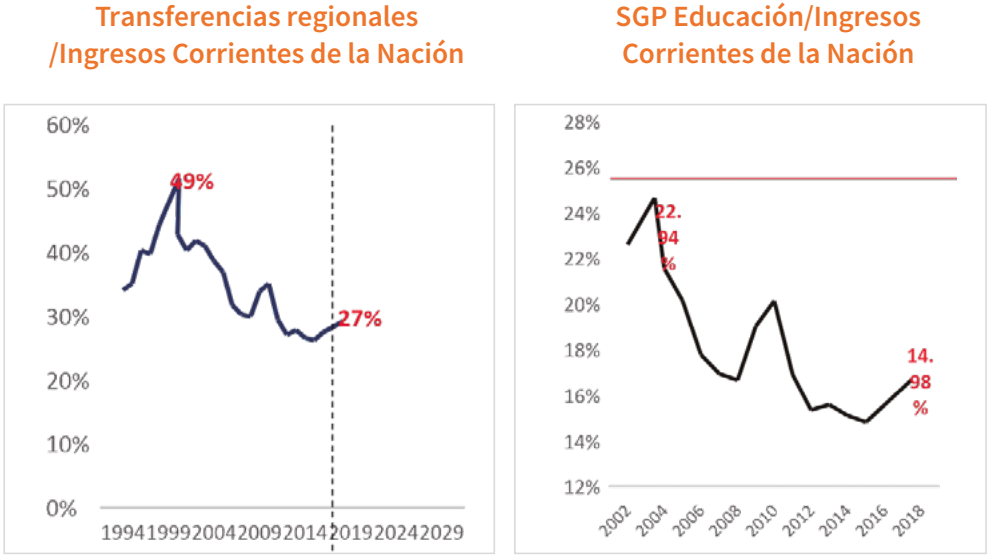
El cambio de fórmulas de las transferencias, que se habían fortalecido con el espíritu constitucional de descentralización y desconcentración de recursos a las entidades

15 Corporaciones Multinacionales.

territoriales para la desfinanciación, fueron generadas por los Actos Legislativos 01 de 2001, 04 de 2007 y la Ley 715 de 2001.

Al comparar los Ingresos Corrientes de la Nación (ICN) con la transferencia a las entidades territoriales, y el Situado General de Participación (SGP) dedicados a la educación con los ICN, se tiene la siguiente imagen:

Gráfica 1. Gestión de recursos para educación.

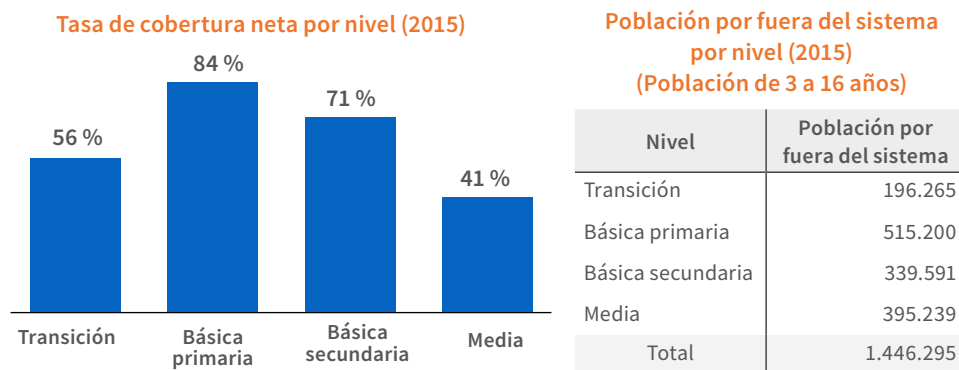


Fuente: Gráficas tomadas de la dirección web anterior, y con base en la información del Ministerio de Hacienda y Crédito Público – DNP.

Para no quedarse exclusivamente en los datos que generan las gráficas y las múltiples posibilidades de análisis, y de acuerdo con los intereses de este artículo, importa mirar cómo incide, de qué manera repercute en la garantía del derecho humano a la educación. En este sentido, es necesario mirar las variables de cobertura y calidad, referida esta última a los resultados comparados en las pruebas externas, especialmente las Pruebas Saber o ICFES.

En cuanto a la cobertura, que constituye el primer referente de análisis de la inclusión, el que podría ser suficiente indicador, pues muestra en términos concretos qué tanto está garantizado el derecho humano a la educación, muestra en Colombia los siguientes resultados:

Gráfica 2. Brechas de cobertura en educación.



Fuente: Elaboración propia a partir del SIMAT.

Al igual que las anteriores gráficas, son tomadas de la misma dirección electrónica, correspondientes al mismo evento.

Tener frente los datos oficiales, y que indiquen una clara violación del derecho al acceso a la educación sería un poco más entendible si se estuviera en el siglo XIX o primeras décadas del siglo XX; pro que al término de la segunda década del siglo XXI aún se estén quedando por fuera del sistema educativo el 44 % de los niños del nivel de preescolar, que es el momento fundamental para el desarrollo del cerebro, donde la escuela, como expresión del Estado está llamada a suplir las deficiencias que al respecto muestren las familias, esto constituye casi que un delito de lesa humanidad. Es incomprensible e inentendible a todas luces que un Estado como el colombiano, que no es considerado pobre, sino en vías de desarrollo, que tiene una invaluable riqueza natural, y económicamente es sostenible, que cuenta con un PGN, conformado en su mayor parte por los ICN, que son generados por el pago de impuestos, no garantice a la mitad de los niños colombianos el acceso a la educación imprescindible del nivel de preescolar.

En el nivel de primaria el 16% de los niños no acceden a esta educación, especialmente en zonas rurales o urbanas más pobres, lo que remite inmediatamente a pensar en la propuesta de Roemer (1998) acerca de la política de igualdad de oportunidades; es decir, en Colombia no se invierte más dinero en los más pobres para tratar de igualarlos con los que sí tienen posibilidad de ir a la escuela, sino que se va en contravía de la garantía del derecho humano a la educación. En el nivel de secundaria el 29 % de los adolescentes y jóvenes, que obviamente están en edad escolar, no acceden a este nivel educativo, necesario, además, para llegar a la educación técnica,

tecnológica y profesional. En términos netos, se calculan casi dos millones de niños, niñas y adolescentes por fuera del sistema educativo en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. En el nivel superior el derecho está negado al 59 % de los que debieran estar adelantando estudios técnicos, tecnológicos y profesionales. Solo cuatro de cada diez podrán competir por un trabajo que demanda obra de mano calificada; los demás están necesariamente determinados a luchar la vida en condiciones muy desfavorables, si se tiene en cuenta que ni siquiera se le garantiza de pleno derecho a quienes ostentan los más altos niveles educativos.

No es difícil concluir que en Colombia el sistema educativo no permite el acceso a todos, y a los que logran acceder a un nivel como el de primaria no se les garantiza su continuidad, y, peor aún el tránsito entre secundaria y superior. Esto aún sin tener en cuenta que muchos de los que logran ingresar son excluidos por no lograr los niveles exigidos en las escuelas a donde ingresan, o porque las escuelas no han sido adaptadas para recibirlos. Así lo responde Philippe Meirieu en una entrevista:

¿Cuál es el principal problema de la educación hoy? Diría que los países occidentales, al democratizar el acceso a la escuela, no han sabido simultáneamente democratizar el éxito escolar. Simplemente han abierto las puertas, pero, una vez que los niños que estaban excluidos de la escuela han entrado en ella, no se ha comprendido que quizás hacía falta modificarla para darles los medios para prosperar. Esto ha desembocado en una paradoja: aquellos que tradicionalmente eran víctimas de la exclusión escolar se han vuelto culpables de su propio fracaso. Y esto ha engendrado en los niños y sus familias una forma de rencor social mezclada con el sentimiento de haberse equivocado, porque se les ha dicho “venid”, “entrad”, pero no se ha procurado que en el interior encuentren su sitio y prosperen (Meirieu, 2007, p.45).

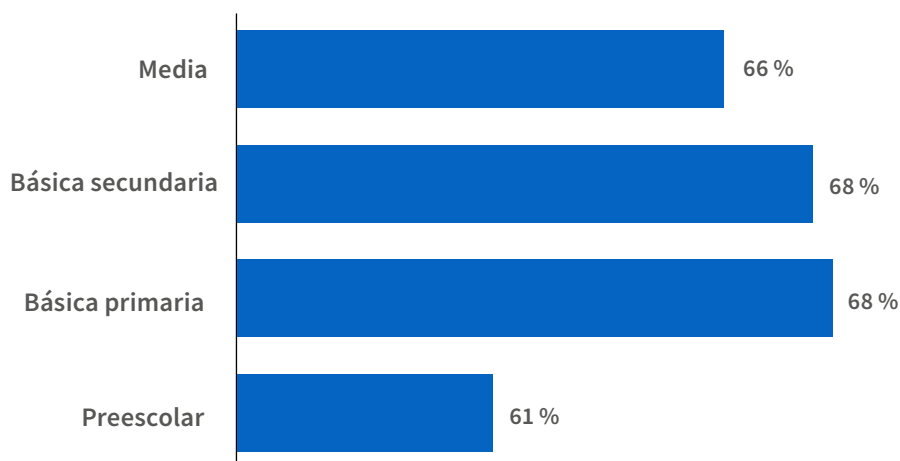
Una explicación del no acceso a la educación en porcentajes tan altos que, insisto, rayan en la violación de los derechos humanos y fundamentales a la educación, especialmente de los más pobres y necesitados, se debe a la poca inversión que destina el Gobierno a la educación, agravada por la continua desfinanciación de la educación pública como política de Estado. Esta poca inversión genera brechas por niveles y por estratos. En la siguiente gráfica se puede apreciar lo mínimo que debiera invertirse y lo que se invierte realmente:

Tabla 1. Diferencia entre el costo real de la canasta educativa y la capitación promedio anual (2017)

Nivel	Costo canasta per cápita Anual	Capitación anual 2017	Brecha
Preescolar	\$ 5.112.139	\$ 2.417.706	\$ 2.694.433
Básica primaria	\$ 4.162.360	\$ 1.934.165	\$ 2.228.195
Básica secundaria	\$ 4.117.597	\$ 2.175.936	\$ 1.941.661
Media	\$ 4.546.295	\$ 2.296.821	\$ 2.249.474

En porcentajes, la brecha generada por el déficit en la captación es la siguiente:

Gráfica 3. Brecha de captación por nivel de educación



Nota: Los datos presentados representan las fluctuaciones correspondientes a las brechas de instituciones educativas revisadas a lo largo de la construcción de este documento.

Las gráficas muestran y explican por sí solas la exclusión. No es posible garantizar el derecho humano a la educación cuando lo que se debe invertir no se invierte, cuando lo que cuesta tener un estudiante vinculado al sistema educativo no se garantiza, y lo que se invierte no alcanza ni siquiera al 50 % de lo que realmente vale. Se trata de una especie de pensamiento mágico macondiano, creer que se puede incluir cuando a valores del año 2017 un estudiante de preescolar demanda una inversión básica de \$ 6 252 319 pesos, pero por decisión gubernamental se captan solo, se invierte

\$ 2 417 706 pesos, dejándose de invertir \$ 3 834 613 pesos. En primaria de \$ 6 109 992 se invierte solamente \$ 1 934 165, generando un déficit de \$ 4 175 827 pesos. En básica secundaria de \$ 6 780 250 pesos, se invierten \$ 2 175 936 pesos, es decir, faltan por estudiante de básica secundaria \$ 4 604 314 pesos; y en media de \$ 6 780 250 pesos se han invertido solo \$ 2 296 821 pesos, lo que eleva a un déficit per cápita de \$ 4 483 429 pesos. Estas cifras son suficientes para demostrar cómo el Estado colombiano ha pensado una educación para excluir, se excluye a los más pobres, lo hace el mismo Estado, quien es el que debe garantizar la inclusión.

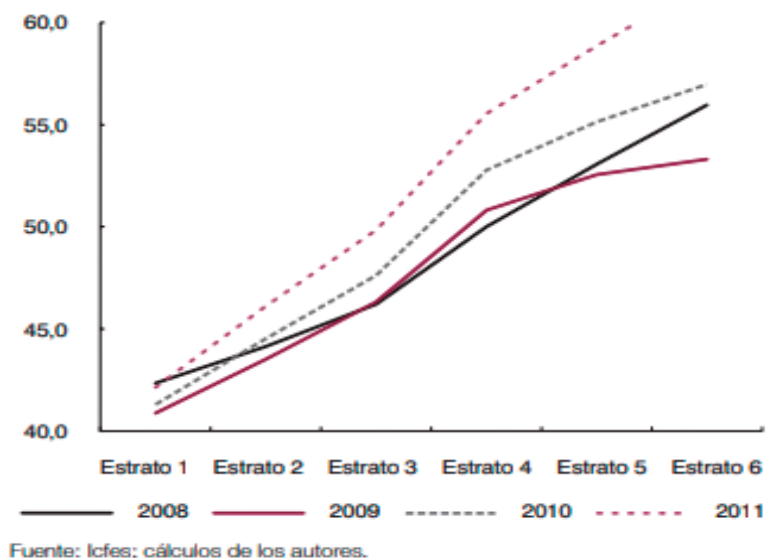
Si se miran otras posibles maneras de exclusión, pero en relación con los niños, niñas y jóvenes que sí logran vincularse con el sistema educativo, para poder ver y analizar qué hace el sistema en relación con la metáfora de la cancha de fútbol, utilizada por Roemer (1998); es decir, la educación ofrecida por el mismo sistema educativo y escolar ¿es equitativo?, ¿sí logra nivelar la cancha social? Teniendo como referente que en la sociedad colombiana, como en muchas sociedades del mundo, hay diferencias muy marcadas por el nivel de ingresos de las familias, su composición, nivel escolar de los padres, etc., vale preguntarse si en los resultados académicos, por los menos en las pruebas estandarizadas, también se siguen viendo reflejadas esas diferencias o si la escuela y el sistema que la sostiene logra disminuir o desaparecer esas diferencias con base en las políticas de equidad que deben caracterizar al sistema educativo.

Teniendo en cuenta las características socioeconómicas del hogar, un sistema educativo equitativo debería manifestarse en una asociación baja entre desempeño escolar y el nivel de ingreso de los hogares de los alumnos; es decir, en un sistema equitativo, ser rico o ser pobre no debería determinar el rendimiento en las pruebas escolares. Un sistema educativo equitativo no debería mostrar diferencias marcadas entre colegios privados y colegios públicos. O, en caso de mostrarlas, un sistema equitativo no debería mostrar que los colegios más costosos, que suelen ser los privados y a los cuales solo las personas con recursos pueden acceder, tengan un impacto positivo en el desempeño escolar. En ese sentido, un sistema equitativo es aquel en el que existe una asociación baja entre indicadores de calidad y tipo de colegio (público o privado). O, en su defecto (en caso de que exista esa asociación), es un sistema en el que el acceso al tipo de colegio con impacto positivo en el desempeño escolar no está restringido a personas de altos recursos económicos. (García et al., 2013, pp. 45-46)

Diferentes estudios que contrastan los resultados en las pruebas estandarizadas con el estrato socioeconómico, y muestran que se reproducen los mismos desniveles sociales y económicos: a los estudiantes de estratos socioeconómicos más altos les

va mejor en estas pruebas, mientras que a los de estratos de menores ingresos no les va bien. A manera de ejemplo, el Banco de la República, por medio del Centro de Estudios Económicos Regionales ha publicado con cifras y gráficas cómo la educación que se ofrece en Colombia reproduce la desigualdad, así como el trabajo de investigación conocido como “*Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*”, realizado en el 2013, por Mauricio García Villegas, José Rafael Espinosa R., Felipe Jiménez Ángel, Juan David Parra Heredia, en la que en cinco capítulos describen y analizan en extenso la relación directa entre resultados académicos y condiciones socioeconómicas. A continuación, se presentan algunas gráficas de estas relaciones, y todas refieren cómo la escuela, ni siquiera en el nivel universitario o superior logra disminuir la brecha con la que ingresan los estudiantes al sistema educativo.

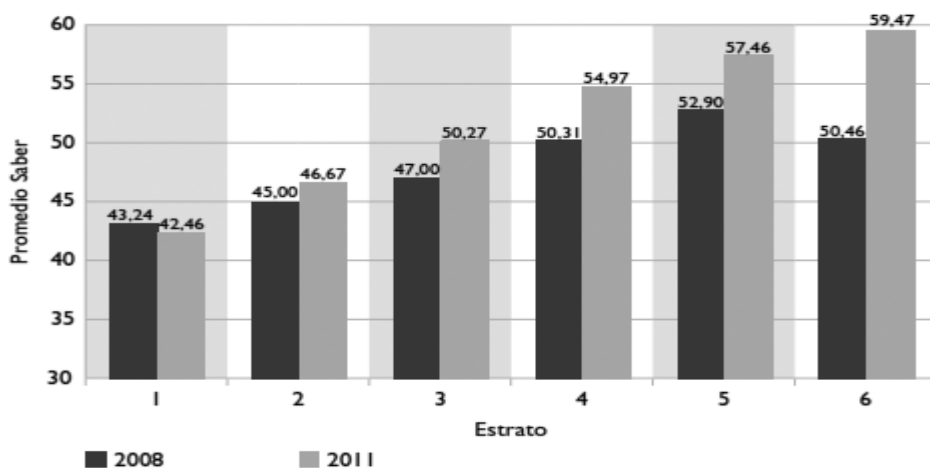
Gráfica 4. Puntaje medio en matemática según estrato (2008-2011) pruebas Saber 11



Gráfica tomada de “*Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia*”, en: Reportes del Emisor, del Banco de la República (2012).

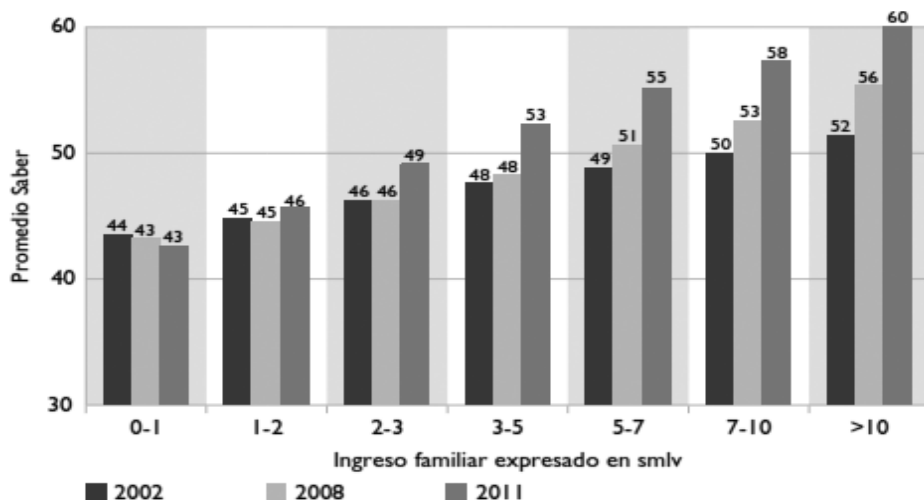
A pesar del paso de los años, los estratos 1 y 2 parecen inmóviles en los resultados, mientras que hay una mayor dinámica de mejoramiento en los estratos 5 y 6.

Gráfica 5. Promedio pruebas saber según estrato socioeconómico del individuo, 2008-2011



Gráfica tomada del libro “Separados y desiguales” (2013, p. 47).

Gráfica 6. Promedio de pruebas Saber según nivel de ingreso familiar 2002-2011



Nota: Las categorías varían en la base del Icfes entre 2002 y el resto de los años. En el caso de 2002, las últimas categorías son entre 9 y 11 smlv y más de 11 smlv. Sin embargo, lo presentamos dentro de las mismas categorías de 2008 y 2011 para efectos del análisis comparativo.

FUENTE: Icfes. Cálculos propios.

Gráfica tomada de “Separados y desiguales” (2013, p. 49).

Debiera ocupar las primeras noticias en todos los medios el hecho escandaloso de que al estrato socioeconómico 1 cada vez le vaya peor en las Pruebas Saber, y que el Estado no reaccione a favor, sino que los recortes en educación continúen perjudicando cada vez más y más a los pobres y excluidos. A diferencia de los estratos 1 y 2, a los estratos 5 y 6 les va mejor cada vez, aumentando la brecha, pasando de una diferencia menor a 7 puntos a una actual de casi 20 puntos en estos resultados. Unos datos como estos deben ser razón suficiente para repensar las políticas educativas.

Si se miran resultados del nivel superior, no cambia casi en nada lo que viene aconteciendo en el nivel de la primaria y secundaria. El siguiente cuadro tomado de “*Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia*”, en: Reportes del Emisor, del Banco de la República (2012), así lo indica. Estos resultados son de las pruebas conocidas como Saber Pro, y que deben presentar todos los que están terminando alguna carrera.

Tabla 2. Puntaje medio para las universidades según estrato

Estrato	Puntaje
Estrato 1	95,24
Estrato 2	98,41
Estrato 3	99,65
Estrato 4	101,37
Estrato 5	103,39
Estrato 6	105,28

Fuente: Tabla tomada de “Separados y desiguales” (2013, p. 49).

Conclusiones

Desde la jurisprudencia, soportada en la Constitución y la ley, especialmente la Corte Constitucional se viene insistiendo en que la educación es un derecho fundamental porque implica directamente a la dignidad humana. Negar el derecho a la educación es violación a un derecho fundamental, que lleva conexos otros derechos, como lo indica, entre otras, la Sentencia T-309 de 2011. Es necesario e inaplazable que la educación pase a ocupar el papel primordial en las políticas de Estado; la inversión en educación no puede seguirse quedando en la retórica electoral y en planes,

proyectos y leyes que no se ejecutan ni se cumplen por la falta de la inversión requerida. Se hace urgente que la balanza de captación para la canasta educativa acerca de lo que se invierte per cápita según niveles se ajuste de manera urgente, ya que no se está invirtiendo ni siquiera el 50 % de lo que se debe invertir por cada estudiante. No es justo, y sí muy escandaloso e inaceptable que el déficit esté por encima del 60 % en esa canasta básica. En primaria no se alcanzan a invertir 700 dólares por niño, cuando hay países como Luxemburgo que invierten 25 000 dólares por niño por año, es decir, 35 veces más. Así es imposible no atender contra el libre desarrollo de los niños y niñas. Esta falta de inversión, que permita nivelar la cancha social para el juego de la vida, que genere oportunidades para todos de acuerdo con las capacidades de cada uno, armónicamente desarrolladas por la escuela, es un innegable atentado contra el derecho humano y fundamental a la educación.

En Colombia los niños, niñas y jóvenes son separados para que ingresen a la escuela de acuerdo con su origen socioeconómico familiar. No solamente se separan, es decir, hay escuelas para niños ricos y escuelas para niños pobres, sino que, además, la educación que se brinda al interior de la escuela es muy diferenciada: educación pobre para pobres y educación rica para ricos. Esto sigue ampliando brechas sociales en vez de cerrarlas. Y es manifestación de lo difícil, por no decir imposible, de superar la herencia colonial; aún se vive en pleno colonialismo donde la historia se define a partir de los orígenes familiares y sus condiciones económicas, sociales y culturales.

Recomendaciones

En cuanto a la investigación del sistema educativo pensado y diseñado para la exclusión, es necesario seguir profundizando en las subcategorías o categorías emergentes relacionadas con la exclusión que genera el sistema educativo. Es importante, necesario y urgente ahondar en las causas de la inequidad que genera exclusión, en las razones de fondo por las cuales el Estado tiene y mantiene como política real la desfinanciación de la educación pública, la ampliación de brechas entre estratos socioeconómicos, el no hacer nada por nivelar el desbalance sociocultural y económico en el que ingresan los estudiantes a la escuela. La investigación académica rigurosa relacionada con la escuela y el sistema que, en vez de incluir, excluye debe llevar necesariamente a visibilizar el problema, para que la sociedad en general sea cada vez más consciente de él, y se movilice en torno a garantizar cada vez más el derecho humano y fundamental a la educación, especialmente para los excluidos, para los pobres, para los campesinos.

Queda por profundizar la desfinanciación progresiva a todo lo social, y las consecuencias cada vez más graves para la garantía del derecho humano y fundamental a la

educación; cómo se frustran sueños y posibilidades de futuro, y cómo las expectativas de aquellos que logran ingresar al sistema educativo se ven truncadas al no recibir una educación de calidad.

Referencias bibliográficas

Baynes, T., & Smith, W. (1882). *La Chalotais, Louis René de Caradeuc de*. Enciclopedia Británica, 14, 9ª Edición.

Bruchmüller, U. (2009). La posibilidad del Estado ideal de Platón en la República y en las Leyes. Una alternativa a la interpretación de André Laks de la filosofía política de Platón. *Diánoia*, 54(63), 175-195. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502009000200009&lng=es&tlng=es

Carnevale, A. P., & Strohl, J. (2013). Separados y desiguales-Como la educación superior fomenta la reproducción intergeneracional del privilegio racial.

Condorcet, M. (Marie Jean Antoine de Caritat). (1997). Bosquejos de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos. Fondo de Cultura Económica.

Constitución Política de Colombia. Decreto 1421 de 2017. 29 de agosto de 2017. (Colombia). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>.

Constitución Política de Colombia. 2013. Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302>

Constitución Política de Colombia. 2001. Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

García, E. (2001). *Piaget: la formación de la inteligencia*. (2.ª ed.). Trillas.

García, M., Espinosa, J., Jiménez, F. y Parra, J. (2013). Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y

- Sociedad. Dejusticia. https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_591.pdf
- Lozano, I. y Ramos, J. (2000). Análisis sobre la incidencia del impuesto de 2 x 1000 a las transacciones financieras. Banco de la República.
- Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. En: *Cuadernos de Pedagogía*, (373).
- Oppenheimer, A. (2010). ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro. Debate.
- Ortiz, I. (2017). El Sistema General de Participaciones y la desfinanciación estructural del derecho humano a la educación”. En: *Colombia Educación y Cultura: Revista Fecode y CEID*. Políticas Educativas para la Primera Infancia Ed. Fecode, (118), 18-25.
- Roemer, J. (1998). Igualdad de oportunidades. En *Isegoría*, (18), 71-87. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1998.i18.146>
- Rousseau, J. (2000). *Emilio, o la educación*. Editado por elaleph.com. <http://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-Jacques-Rouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Vargas-Alzate, L., Duque, A., Herrera, C. y Ríos, C. (2012). El Estado y las multinacionales. Posibles efectos de la crisis de 2008 en la balanza de poder. *AD-minister*, (18), 125-149. <https://www.redalyc.org/pdf/3223/322327249006.pdf>
- Vigil, M. L. (2018). Los 68 y la Teología de la Liberación. De la Teología de la Liberación a la Teología de la Provocación. *Éxodo*, (144), 35-39.
- Weber, M. (1979). *El político y el científico* (F. Rubio, Trad., 5.ª ed.). Alianza.

Eje 3: Experiencias de innovación social

En la actualidad es muy común encontrar escritos y discursos en diferentes escenarios palabras como investigación, desarrollo tecnológico, inclusión, innovación, proyección social, interés social; por supuesto que no es en vano, obedece a la evolución y cambios que de una u otra forma son impulsados por la misma necesidad de las personas, el interés por hacer las cosas de forma diferente, los nuevos modelos económicos e incluso la preocupación por el cambio climático y el buen vivir. Cada una de esas palabras y actores de cambio reflejan el comportamiento social y especialmente el psicosocial que experimentan todas las personas de acuerdo con su contexto vivencial, estas dan pie a plantear una definición de innovación y propiamente innovación social.

Según el Libro Verde de la Innovación:

Innovación es sinónimo de producir, asimilar y explotar con éxito una novedad, en las esferas económica y social, de forma que aporte soluciones inéditas a los problemas y permita así responder a las necesidades de las personas y de la sociedad. (“Libro Verde de la Innovación” Comisión Europea, 1995. p.15)

Esta definición nos permite deducir que todo desarrollo tecnológico, económico, financiero, cultural, social, artístico, gastronómico y realmente visto desde cualquier área del conocimiento sea básico o aplicado, influye directamente en las sociedades y directamente en las personas y es por ello que, en la apreciación de los autores del presente libro, concluimos que todas obedecen a la clasificación de innovación social.

Una de las grandes preocupaciones que aquejan a la sociedad global, es decir al mundo entero, principalmente a América y en especial a países subdesarrollados como Colombia es la seguridad alimentaria, definida como la alimentación balanceada y saludable. La mala alimentación desborda consecuencias tanto financieras como sociales, es un problema que aqueja a millones de habitantes y por supuesto ponen a prueba los sistemas implementados por los gobiernos y por ende su presupuesto. De acuerdo con cifras de Unicef se estima que el impacto en la economía mundial por este concepto asciende a los 2 billones de dólares, o el 2,8 % del PIB mundial, lo que equivale aproximadamente a los costos económicos del tabaquismo o de los conflictos armados. Esto evidencia notoriamente la necesidad de un cambio en el comportamiento social de las personas y principalmente en la primera infancia, donde los hábitos saludables deben ser tratados como un eje social fundamentado por la actividad física y la preocupación-acción de los directivos docentes articulados por los padres de familia. Esto constituye un proceso de transformación personal, pero

que repercutirá en la sociedad, por ende, da cuenta de la necesidad imperativa del cambio alimentario en nuestros niños y cómo debe ser fortalecida por el ejercicio constante, por el buen vivir de las nuevas generaciones.

Según Nilsson en su escrito *Social Innovation. An exploration of the literature* (Nilsson, W. *Social Innovation. An exploration of the literature*. Prepared for the McGill Dupont Social Innovation Initiative. McGill University, 2003), hace unas décadas la innovación social era definida por problemáticas sociales, concretamente la manera como cualquier sociedad aborda problemas de profundo análisis y por supuesto con soluciones complejas, entre ellas la pobreza, la enfermedad, la violencia o el deterioro del medio ambiente; estudios un poco más contemporáneos a la época actual hacen relevancia en la necesidad de un cambio sistémico: “una verdadera innovación social es aquella que cambia el sistema y que altera de forma permanente las percepciones, las conductas y las estructuras que anteriormente originaban esos problemas” (Bromberger, 2001, p.15). Esto ratificado por Marcy & Mumford (2007), donde definen la innovación social como “las nuevas ideas acerca de los sistemas sociales y las interacciones sociales, aunque son poco habituales, pueden tener un impacto tremendo en nuestras vidas y en el mundo” (pp. 123-140).

Es por lo anterior que en este eje, el Capítulo 7 “Modelo teórico y aplicabilidad de la BEI como experiencia en la transformación laboral” presenta una alternativa eficaz para determinar, identificar y comprender las conductas de los colaboradores, determinantes para contemplar dentro de los indicadores de resultados la excelencia o deficiencia en el desempeño laboral, al generar informes detallados propios del quehacer empresarial, como del comportamiento y las actitudes que se puedan derivar de la actividad propia de los individuos dentro de la organización, esto permite tener la información necesaria para tomar decisiones para que las personas dentro de la misma trabajen de forma armoniosa y por tanto eficiente; este cambio cabe dentro de las definiciones presentadas de innovación social.

