

Del dogma pedagógico al *apartheid* educativo

El sesgo clasista de la brecha cognitiva
en la educación media en Bogotá

Óscar A. Alfonso R.

Universidad Externado de Colombia

No 88/2025

Octubre de 2025



DOCUMENTOS
de **TRABAJO**

Universidad
Externado
de Colombia

Síntesis

Justificación	La brecha cognitiva es la magnitud de los conocimientos de los que miles de estudiantes son privados por el sistema educativo cuyas consecuencias inmediatas es la inequidad que enfrentan al ingresar a la educación superior y al mercado laboral. Desde una perspectiva psichistórica, la brecha deteriora el carácter de los niños y jóvenes que son formados por las generaciones precedentes y que formarán a las del futuro. Por tanto, la brecha cognitiva es el principal determinante de los males que padecen las sociedades actuales.
Argumentos centrales	<ol style="list-style-type: none">i. En la antigüedad se transitó de sociedad que educaban a los niños y jóvenes a través del ejemplo de los mayores, a regímenes educativos en los que la educación era un privilegio de los detentores del poder, apropiación desigual que evolucionó hasta convertirse en un privilegio de las clases altas.ii. Ese privilegio asume contemporáneamente la forma del <i>apartheid</i> educativo en el que los instrumentos diferenciadores de la educación por clases sociales son principalmente la matrícula en los establecimientos no oficiales y la monopolización de estos en la jornada completa.
Sobre el autor	Óscar A. Alfonso R. Doctor en Planeamiento Urbano y Regional por la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Economista. Profesor Emérito de la Universidad Externado de Colombia. Ha organizado la Maestría en Economía del Desarrollo Metropolitano y Regional y la Especialización en Economía Urbana y Regional. Lidera el grupo de investigación <i>Construcción de Estado, Territorio y Paz</i> y coordina la colección <i>Economía Institucional Urbana</i> y los observatorios <i>Hambre Cero: Malnutrición, pérdida y desperdicio de alimentos</i> ; <i>CELULA, Coalición de Estudios Laboratorio de Usos Lícitos de los Alcaloides</i> ; y, <i>MetroMun, Coyuntura Metropolitana y Municipal</i> .

DEL DOGMA PEDAGÓGICO AL APARTHEID EDUCATIVO
El sesgo clasista de la brecha cognitiva en la educación media en Bogotá

Óscar A. Alfonso R.¹

Octubre de 2025

Resumen

La brecha cognitiva entendida como la privación de conocimientos que padece la mayoría de los estudiantes de educación media es una desigualdad persistente explicada por los privilegios de los hijos de la clase alta detentados al calor de un sistema educativo encargado de reproducirlos. La brecha cognitiva es la principal determinante de los problemas más acuciantes que afronta la nación colombiana. Esta investigación aborda el estudio de la brecha en Bogotá a partir de la confrontación de tres paradigmas filosóficos y del análisis de los resultados de las pruebas de Estado Saber 11 para el período 2019-2024, no sin antes hacer una escueta revisión del sesgo clasista en la historia de la educación.

Palabras clave: Desigualdad, brecha cognitiva, política educativa.

Códigos JEL: I21; D63; H52;

¹ Docente Investigador de la Universidad Externado de Colombia. Doctor en Planeamiento Urbano y Regional, Economista. Correo electrónico oscar.alfonso@uexternado.edu.co.

Introducción

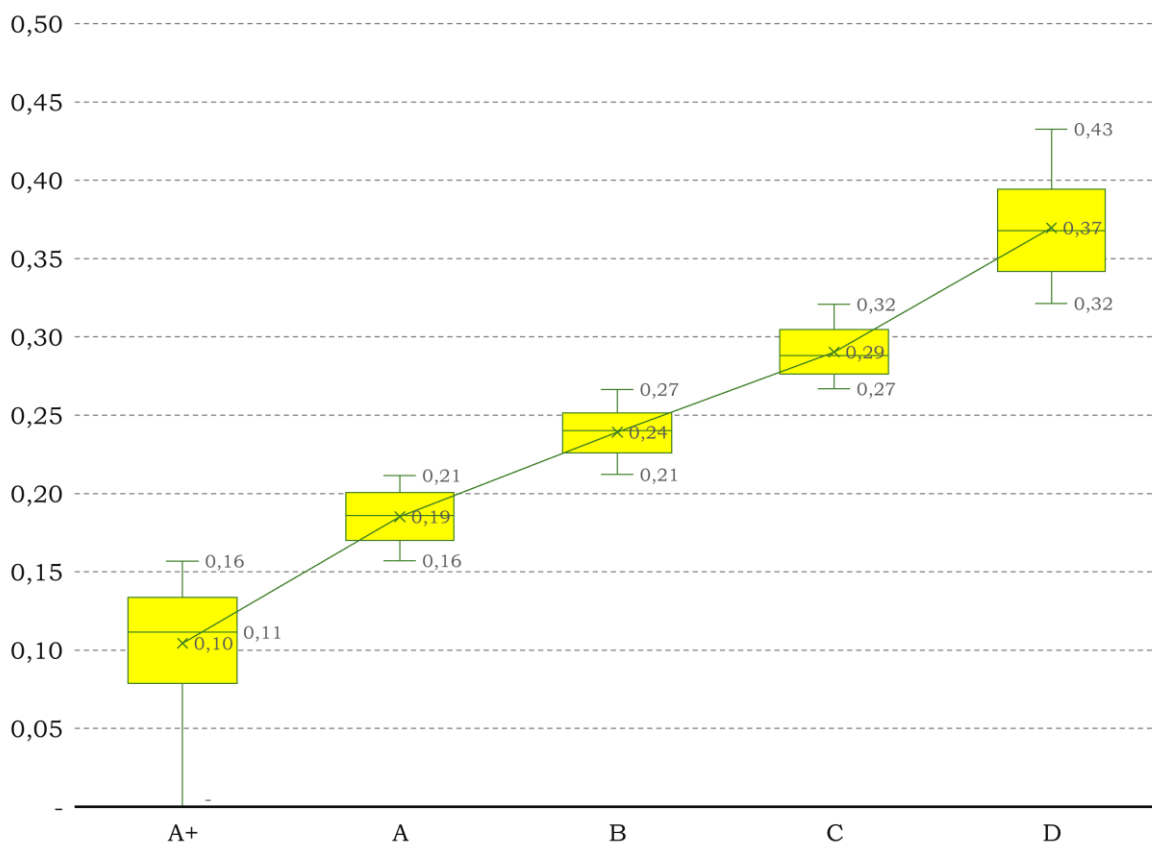
La desigualdad es un fenómeno inmanente a la distribución de la riqueza entre los miembros de las clases sociales, y a su vez es el telón de fondo en que se desenvuelven los principales problemas que agobian a los colombianos. Sobre formas de riqueza tales como los conocimientos, la tierra, los ingresos y las oportunidades, entre otras, pesan evidentes sesgos distributivos sobre los que perseveran la corrupción, la inseguridad, las actividades ilícitas y otros males que agobian a los colombianos.

Bogotá es la metrópoli nacional y por eso entre sus residentes y en su jurisdicción se sintetiza la desigualdad y los notables obstáculos que la distribución de la riqueza le impone a la construcción de una sociedad de cooperación entre iguales, ideal tipo que en su enfoque de justicia liberal formuló Rawls (1995). Esta investigación pretende hacer un aporte a la comprensión de la brecha de conocimientos que persiste en esta metrópoli desde tres perspectivas: la primera que es de orden filosófico en la que se estudian dos pares dialécticos del ideal tipo rawlsiano, la segunda que es una perspectiva histórica de las políticas educativas y la tercera indaga por los determinantes clasistas de la brecha cognitiva en el tiempo presente.

Esos tres aportes son tratados en cada acápite, y en el último se hace énfasis en la brecha cognitiva en la educación media, etapa neurálgica en el proceso formativo en la que se decanta lo ocurrido en la básica y sus resultados advierten sobre la posibilidad de construir una sociedad meritocrática a partir de la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior, al mundo del trabajo y a otras oportunidades.

Los resultados de las pruebas de Estado Saber 11 permiten construir indicadores que dan cuentas del sesgo clasista de la brecha cognitiva, tales como los que se presentan en la Figura 1 que revelan que entre los establecimientos educativos con los mejores resultados -A+- y los peor evaluados -D-, la brecha de conocimientos es como mínimo del 10% y puede alcanzar hasta el 43%.

Figura 1. Magnitud relativa (%) de la brecha educativa en intermedia, Bogotá 2021-2024



Fuente: elaboración propia con base en registros del ICFES

Lo mínimo que puede esperarse de la política educativa es garantizar el acceso universal, ampliar los cupos y evitar la deserción y la repitencia, pero ello no es suficiente si se tiene en mente que la desigualdad de conocimientos, esto es, la brecha cognitiva, atenta contra ese ideal tipo de sociedad, se la está condenando a que los males citados persistan y se agraven.

3.1 Tres perspectivas filosóficas sobre la educación clasista

El carácter clasista de la educación es un fenómeno que se ha grabado como en piedra, desde que la humanidad superó su estadio primitivo. Ponce (2015 [1937]) formuló de manera pertinente la noción del *dogma pedagógico* para explicar esa inmutabilidad con suficiencia. La investigación histórica que realizó ofrece evidencias y argumentos para entender las reformas y las mutaciones a que han sido sometidas las políticas y los programas educativos

para que, a la manera del Gatopardo, todo permanezca sin cambios. A manera de ejemplo, el incremento en la cobertura de la educación en los diferentes ciclos es el fortín de quienes niegan tal dogma pues, según estos, si los estudiantes deciden por abandonarlos es porque el sistema educativo está diseñado para filtrar a los peores alumnos.

La educación diferenciada por clases sociales es el principal obstáculo que enfrenta la movilidad social ascendente, y las clases altas se han encargado de hacerla inmune a cualquier intento de abolición del dogma, a pesar de arremetidas como las del Olimpo Radical hacia mediados del siglo XIX. El influjo de la herencia social para garantizar la continuidad de los privilegios de las clases altas por generaciones ha dado lugar a un *apartheid educativo* que García-Villegas y Fergusson (2021) postulan como el rasgo más perdurable del sistema educativo colombiano, a cuyo calor se ha desvalorizado la educación pública y se han inculcado desde la infancia distintivos de clase tales como el uso del lenguaje.

Si no existen impedimentos para que las clases altas obtengan privilegios del sistema educativo, es imposible alcanzar aquella sociedad ideal pensada por Rawls (1995) desde su ideario de imparcialidad característico de la justicia liberal, en la que los ciudadanos libres e iguales cooperarían con base en un acuerdo social en el que la regla de la simetría entre sus miembros evitaría sesgos surgidos de posiciones de clase, de manera que la posición original se asemeja a un tupido *velo de la ignorancia* que facilita la configuración de una sociedad pluralista. Cuando existen sesgos clasistas como el que persiste en el sistema educativo, es porque ese velo se torna transparente por causa de las asimetrías que favorecen a las clases altas.

En este acápite se discuten estas perspectivas filosóficas, procurando sintetizar sus aportes para aportar a la comprensión de la persistencia de los privilegios de las clases altas que emanan del sistema educativo que mantienen bajo su control.

3.1.1 El dogma pedagógico, principal obstáculo para una sociedad de cooperación entre iguales

El propósito de la educación se ha esclarecido sutilmente con el paso del tiempo durante el que las generaciones actuales se han expuesto a un entorno mundial cada vez menos aislado

e interactuante, en el que las ideas sobre el funcionamiento del sistema capitalista se han puesto en juego para propiciar acciones que lo robustezcan o que lo debiliten.

Hacia comienzos del siglo XX, Ponce (2015 [1937]) analizó los vínculos entre la perspectiva burguesa de la educación que por entonces se impartía y que estaba estrechamente ligada a la formación para el trabajo, idea que además reposaba en el prejuicio de que el desempleo era una decisión del trabajador incompetente, entregado a los vicios y con ánimos belicosos en contra del patrón. Además de la denuncia, colocó en duda el poder transformador de las llamadas reformas a los sistemas educativos, de las que solamente se pueden esperar cambios cosméticos que no allanan el núcleo del problema.

Al sistema capitalista le son inmanentes formaciones sociales configuradas históricamente, en las que los miembros de las clases sociales se distinguen por la posición que ocupa en dicho sistema pero también por tener intereses en común que los diferencian de los de otras clases. Y los que han acrisolado en torno a la educación se han reproducido por generaciones propiciando obstáculos para la apertura a una sociedad de cooperación entre iguales, propósito discernible entre los escritos de los teóricos de la justicia liberal.

Tales obstáculos han propiciado la perdurabilidad de las clases sociales antes que contribuir a cerrar las brechas entre ellas y ofrecer así algún indicio de su disolución.

El ideal tipo de las comunidades primitivas en las que hay evidencia de la primacía de las relaciones de igualdad entre mujeres y hombres, niñas y niños, sobre cualquier otro tipo de relaciones, permite que la educación fuera impartida sin reproches ni castigos a los menores al margen de sus cualidades y de sus defectos, quienes aprendían del comportamiento de los mayores. Y, por supuesto, es de suponer que había adultos que daban mal ejemplo, ya porque se lo proponían o ya porque así lo habían aprendido de otros cuando jóvenes, pero también es lícito presumir que no practicaban el *dejar pasar*, esto es, que tenían mecanismo de control social para que lo que creían que era el mal ejemplo no cundiera.

Esos mecanismos de control social debieron depurarse y sofisticarse a medida que las sociedades primitivas dieron paso a otras de mayor complejidad organizativa, mutando en encargos potestarios a algunos individuos a los que se les confió el poder para organizar y distribuir, y a cuyo servicio se encontraban otros individuos con funciones ejecutivas. La educación se impregnó de fines diferenciadores y se justificó así su difusión desigual

sirviendo de instrumento de discriminaciones que consolidaron los beneficios otorgados por abolengos y alcurnias y vedados a la plebe. La dominación de clase se insertó en la sociedad y coetáneamente afloraron los campos de lucha en cualquier formación social.

A los jóvenes plebeyos se les adiestraba para las labores manuales, de eso se trataba su educación, mientras que el resto del conocimiento se reservaba para los de la aristocracia. De esta manera, la conservación de la brecha cognitiva, esto es, la veda de conocimiento para quien no perteneciese a la aristocracia se erigió como el “dogma pedagógico” que se debía preservar a toda costa, incluso de dolorosos castigos y privaciones para quienes lo transgredieran:

“Privilegio, ni qué decirlo, que la *educación impuesta por los nobles* tiene a su cargo difundir y reforzar. Una vez constituidas las clases sociales *se vuelve un dogma pedagógico* su conservación, y cuanto más la educación conserva lo establecido más se la juzga adecuada. Todo lo que se inculca no tiene ya como antes la finalidad del bien común, sino en cuanto ese «bien común» puede ser una premisa necesaria para mantener y reforzar a las clases dominantes. Para estas, la riqueza y el saber; para las otras, el trabajo y la ignorancia” (Ponce, 2015 [1937], p. 51).

Privilegio es el par dialéctico del *bien común*; es decir, son fines irreconciliables y no meras disyuntivas que, sometidas a tratamientos cosméticos disfrazados en programas de universalización de la educación, se divulgan como las grandes concesiones de los gobernantes incapaces de desprenderse de su “posición original” a la que se aferran para reproducir la brecha cognitiva.

En este proceso, la educación pública es una conquista de las clases populares que no está exenta de dilemas. La separación arcaica de la dirección del trabajo del trabajo propiamente ejecutado por los obreros se fue complejizando *pari passu* con la formación de los Estados y el ensanchamiento de sus funciones para cumplir con los fines de organización, orientación, control y regulación de la sociedad:

“¿Qué factor ha ido dirigiendo tan complicada evolución? Ya lo hemos indicado, pero no está de más repetirlo: *la necesidad de las clases dirigentes de preparar los funcionarios de su Estado*. Si se exceptúan los escasos arquitectos y geómetras que requerían las técnicas rudimentarias de la época, puede decirse que los funcionarios

públicos se formaban en las escuelas y que para eso, y no para otra cosa, se preocupaba el Estado de enseñar” (Ponce, 2015 [1937], p. 91).

Llegado a este punto en el que el posesivo suena incómodo y hasta errático para quienes aún creen en la neutralidad del Estado y se resisten a reconocer sus sesgos corporatistas a pesar de las evidencias que a diario les ofrecen los medios de comunicación dedicados a difundir los *justos* reclamos gremiales, es útil advertir que lo dicho hasta ahora en este acápite corresponde a la era primitiva y a la antigua en la que Ponce tomó como referentes a Esparta, Atenas y Roma. La pertinencia de esta advertencia se debe buscar en la respuesta a la más evidente de las preguntas: ¿qué ha cambiado?

En la transición al feudalismo, cuando el esclavismo dejó de ser funcional a los propósitos de enriquecimiento de la aristocracia, la privación del conocimiento a los siervos de la gleba emergió al amparo de doctrinas reaccionarias para legitimar la prolongación de la jornada, tales como aquella que afirmaba que los analfabetas eran más resistentes a la fatiga y que debido a su ignorancia eran capaces de asumir tareas más penosas. Los burgos que alojaban a nobles y a vasallos se transformaron paulatinamente en ciudades, y estas en mercados para siervos y colonos, y en ellas floreció entonces la burguesía que amasó grandes extensiones de tierras compradas a los feudales.

El surgimiento de la clase burguesa es el antecedente más preciso de las universidades en el que las catedrales jugaron un rol decisivo al acogerlas. Los estudiantes eran quienes fiscalizaban a los profesores y por eso la calidad de la enseñanza iba en alza, al punto que los estudiantes burgueses llegaron a codearse con los nobles y con los del clero, amenaza a los beneficios que las monarquías y el clero se apresuraron a enfrentar, al punto de oponerse a que las ciudades costearan la escuela primaria que era un privilegio.

Con sus intereses colocados en la acumulación, los burgueses promovieron reformas para que la educación acogiera sus intereses prácticos amparados en una pedagogía del saber útil, y en ese contexto tomaron fuerza quienes querían debilitar, quizá hasta anular, la influencia clerical, y los que pretendieron agencias el acceso de campesinos y plebeyos a la misma educación de sus opresores. Tal interés se concretaba en la valoración de una enseñanza para adiestrarse en hacer cuentas, dejando de lado el interés en una segunda lengua o la comprensión de la naturaleza.

Entrado el siglo XVIII la explotación del campesinado iba en ascenso, lo que propició una nueva ola reformista que avalaba su educación como el mejor antídoto, claro, sin mucho éxito. La situación de las masas, ahora transmutadas a clase obrera, empeoró, y la educación también lo hizo propiciando la formación de individuos aptos para enfrentar la competencia en los mercados. Y la educación misma debía ser sometida a la competencia bajo el prurito de las mejoras esperables en su calidad, detrás del que se escondía el verdadero propósito que era el de abatir las intenciones de la enseñanza gratuita.

A Condorcet se le debe la idea de desatar la educación de las influencias del clero y del Estado, para lo que acuñó la premisa de la *libertad de conciencia*, según la cual “el Estado debe poner al niño en condiciones de que conozca todas las ideas, para que pueda escoger entre ellas libremente” (Ponce, 2015 [1937], p. 143). Esta idea se tornó funcional al sistema que, con el avance de las máquinas y su introducción en cualquier rama de la producción, aupó la educación técnica que se fue afianzando como propuesta de la burguesía industrial y agroindustrial, a cuyo calor emergió el nuevo paradigma clasista de un saber detentado por individuos capaces de doblegar a los demás para que trabajasen para sí.

Los ciclos educativos adquirieron signos clasistas más pronunciados en algunas sociedades que otras dependiendo de su estadio de desarrollo, pero indistintamente de esto tienen en común la incapacidad de asegurar su culminación de manera universal, con lo que la brecha cognitiva amplifica sus rangos. Los reaccionarios justifican ese fenómeno aduciendo la potencia de los sistemas para filtrar a los mejores y despreciar a los mediocres quienes, finalmente, entraran a engrosar el proletariado. Lo inocultable es que hay estudiantes que disponen de tiempo excedente para aprender más, mientras que ese tiempo lo dedican otros a realizar las tareas necesarias para que haya pan en la mesa del hogar hasta que la escasez se exacerba y optan por abandonar la escuela.

El poder transformador social de la educación existe y sigue latente en todas las latitudes, pero el aprovechamiento de su potencial es indisoluble del grado de dominación de las clases privilegiadas:

“Ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico, sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases. La confianza en la educación como medio para

transformar la sociedad, explicable en una época en que la ciencia social no estaba constituida, resulta totalmente inadmisibile después que la burguesía del siglo XIX descubrió la existencia de las luchas de clase” (Ponce, 2015 [1937], p. 166).

Mientras el siglo XX transcurre en medio de revoluciones y conflictos bélicos, el desarrollo tecnológico invade todas las esferas de la vida social, llegando hasta servir como vehículo para la intromisión indebida de algunos Estados y de particulares en la vida privada que caracterizan la cotidianidad en el siglo XXI. La proliferación de las redes sociales, los emprendimientos de los creadores de contenido, especialmente, y la irrupción de la inteligencia artificial, ofrecen medios de subsistencia y premios de notoriedad social a millones de jóvenes que abandonan cada vez más temprano sus ciclos educativos, muchos de ellos de hecho sin haberlos iniciado.

Esas tecnologías disruptivas no acotan las diferencias de clase, las amplifican. Las preocupaciones de los jóvenes de las clases populares por *hacer cosas* les consume cantidades inauditas de tiempo, el mismo que los de las clases privilegiadas decían a *aprender* y, de esa manera, la brecha cognitiva se ensancha.

3.1.2 El apartheid educativo

El apartheid racial fue un sistema instaurado por una minoría blanca en Sudáfrica en 1948, justo cuando Naciones Unidas promulgó los derechos del hombre. Las reglas que lo conformaban tales como la restricción al voto y en general a la participación en política, así como la censura estatal a las relaciones interraciales, entre otras, eran auténticos vejámenes contra la dignidad de las personas de raza negra. Pasaron casi cincuenta años para que el sistema fuera totalmente abolido, y en su transcurso los intentos de rebelión fueron duramente reprimidos y causaron encarcelamientos por miles y otras tantas defunciones.

Ese sistema de segregación racial tuvo su antecedente en las leyes *Jim Crow*, remoquete con el que los blancos se referían a la población de color y que tuvo notoria incidencia en los estados sureños en la prohibición a la población de color de participar en asuntos públicos y la negación del voto pero, en especial, en la separación formal en el acceso a los servicios estatales para que los de raza negra recibieran los de peor calidad y para que las arbitrarias diferenciaciones se hicieran evidentes, tal como ocurría con los asientos reservados para la

población blanca en los autobuses, práctica de segregación activa que tenía como fin humillar a la población negra.

Con estos antecedentes es posible entender la noción de *apartheid educativo* de García-Villegas y Fergusson (2021):

“... en términos generales, los hijos de los ricos estudian en colegios y universidades privados de buena calidad, los hijos de los pobres estudian en instituciones públicas o privadas de regular o deficiente calidad. Existen, por supuesto, instituciones públicas de alta calidad, especialmente de educación superior, pero no son suficientes para responder a la demanda. Tal segregación merece el nombre de *apartheid educativo* y así lo hemos denominado en trabajos anteriores (García-Villegas, Espinosa, Jiménez, & Parra, 2013).

La segregación que da lugar al *apartheid* empieza desde la primera infancia. Los niños de padres pudientes van a guarderías privadas, mientras que los niños de padres pobres se quedan en casa o son recibidos por instituciones públicas” (García-Villegas y Fergusson, 2021, p. 27).

Como las desigualdades en la educación impartida emergen desde el primer ciclo educativo, los niños que persisten lo hacen con esa brecha en su cabeza de manera que ella se amplía a medida que transitan a los siguientes ciclos. El abandono es un asunto que pasa a concernir exclusivamente a los adolescentes y jóvenes de las clases populares, mientras que los de las clases medias y notoriamente los de las clases altas tendrán un lugar garantizado en su sociedad meritocrática de clases.

El sistema educativo filtra por clase social para luego segmentar el conocimiento impartido y, por estas razones, está diseñado para humillar a los jóvenes de las clases populares quienes, por más que hayan culminado sus ciclos, jamás podrán sentarse en las sillas reservadas en el autobús de la vida para los de las clases altas.

García-Villegas y Fergusson (2021) plantean que llegado el último ciclo, el sistema educativo fomenta la segregación del tipo *apartheid educativo* al diseccionar a la sociedad en cuatro grupos bien diferenciados: los privilegiados con educación *top*, los esforzados con educación *low*, y los excluidos ya por no conseguir ingresar a la educación superior o ya por no concluir

el ciclo: “la suerte que corren los individuos en la sociedad está marcada por su pertenencia a esos grupos” (García-Villegas y Fergusson, 2021, p. 29).

Entre los factores que refuerzan el apartheid está la diferencia en la calidad educativa impartida en los establecimientos públicos y en los establecimientos privados. En general, en los primeros campea la mala calidad de la educación y se refuerza por lo que se ha estilado en denominar como “el efecto barrio” que no es más que un pleonasma de las externalidades de la segregación residencial, la desigualdad más prominente y perdurable es las metrópolis latinoamericanas.

No es ningún enigma que haya excepciones, pero lo verdaderamente enigmático es por qué no son la regla, en especial en países como el nuestro en dónde las vías democráticas para resolver el conflicto interno se ha circunscrito recientemente a acuerdos esperanzadores en lo distributivo pero poco propositivos en materia del cierre de la brecha cognitiva la que, sin duda, es la vía para quebrar el dogma pedagógico (Ponce, 2015 [1937]) con el que se de paso a la configuración de una sociedad de cooperación entre iguales (Rawls, 1995).

Desde su perspectiva historia republicana, Gómez-Estrada y García-Villegas (2021) responden a este enigma con la idea de que los proyectos educativos estatales se enrarecieron con las disputas político-religiosas que desataron el odio y culminaron con la violencia que campeó desde finales del siglo XIX hasta los inicios del acuerdo bipartidista del Frente Nacional y, más recientemente, con las político-ideológicas libradas entre el Estado y los educadores y estudiantes universitarios llamados *de izquierda*. Las huellas de la Colonia no se habían erradicado:

“La diversificación regional en Colombia sólo alteró ligeramente un patrón socioeconómico general que permitía que una pequeña y bien definida clase superior gobernara a cerca de cuatro millones de habitantes a finales del siglo XIX. Raza, apellidos, ocupación y riqueza delimitaban a los miembros de esa élite.

...

El linaje familiar también era importante para definir el estatus de la élite. Aunque se podía ascender a la clase superior mediante la riqueza o el talento (político, militar o intelectual), era sumamente difícil penetrar en el núcleo de las familias que gobernaban desde la Colonia. A través del matrimonio y los lazos de amistad, estas familias

formaban una red de relaciones sociales, económicas y políticas que a menudo atravesaban las líneas partidistas” (Dunlap, 2020, pp. 26-27).

Conformes con el *statu quo* de la época, los conservadores eran aliados del clero y convenían en que la educación que impartía era fundamental para preservar cierto orden moral alcanzado en el país, mientras que los liberales radicales veían en esa visión el principal problema a resolver en aras de la inaplazable modernización social que debía iniciar con la separación de las funciones de la Iglesia de las del Estado, correspondiéndole a este último precisamente la orientación de la educación que debía impartirse y su universalización. Sus líderes identificados como el *Olimpo Radical* también fueron estigmatizados como anticlericales por pretender abolir los privilegios coloniales de las clases superiores, a pesar de profesar la fe cristiana:

“El dominio de la clase alta se acrecentaba con el acceso a la educación. Muy pocos, excepto los miembros de la elite podían ir a la escuela, con lo cual se limitaba la movilidad social de las clases más bajas” (Dunlap, 2010, p. 27).

Con la Regeneración y desde la hegemonía conservadora iniciada con el gobierno del otrora liberal Rafael Núñez, los ideales federalistas sucumbieron al calor de la Constitución de 1886, centralista y con la doctrina católica como guía del retorno de los privilegios a la Iglesia. Las escuelas normales fueron objeto de la censura clerical, antecedente imborrable de la educación laica promovida al regreso de los liberales al poder y de la apertura de la educación superior a las mujeres.

Las élites en el poder desatendieron la educación pública y auparon el descontento de los educadores con lo que incentivaron la sindicalización. Esto se hizo muy evidente desde los gobiernos frentenacionalistas. Los estudiantes de secundaria marchaban en las protestas al lado de sus profesores, y son ellos los que canalizarán el descontento al ingresar a la educación superior hacia una nueva concepción del oponente que son los gobiernos que para ellos son los mismos, indistintamente si son liberales o si son conservadores. Esta nueva onda política-ideológica es atribuida a la influencia internacional como ocurre generalmente con el triunfo en 1958 de lo que en 1960 se conformaría como la Revolución Cubana, lo que ha servido de parapeto al carácter excluyente del acuerdo bipartidista del Frente Nacional.

Por su parte, Fergusson y Flórez (2021) argumentan la coexistencia del *apartheid* educativo con el institucional. Este último se expresa en las amplias brechas cognitivas entre regiones del país y concluyen que el sistema educativo reproduce las brechas de clase con lo que se viola con flagrancia la regla constitucional de la igualdad de oportunidades, produce externalidades a la economía nacional y obstaculiza el desarrollo humano y sugieren alternativas para superarlo iniciando por evitar la polarización política de los debates para alcanzar acuerdos de orden societal sobre la educación, el fortalecimiento de los programas para la primera infancia, una mejoría significativa en la educación pública, el fomento a la educación pluriclasista, una transferencia impositiva desde los colegios privados a los públicos pagada por los jefes de hogar de la clase alta y la reserva de cupos en los establecimientos de mejor calidad para estudiantes de las clases populares.

3.1.3 La infranqueable posición original que torna transparente el velo de la ignorancia²

Rawls (1995) pensó una sociedad en la que la cooperación entre ciudadanos libres e iguales que nacieron en la sociedad de la que hacen parte es libre, y en ella conciben la justicia como imparcialidad a través de un acuerdo que se materializa en los impedimentos para que algunos de sus miembros interesados en obtener privilegios de las instituciones los obtengan. ¿Son posibles tales impedimentos? No cabe duda, pero están sujetos al tipo de acuerdo social que adopte esa sociedad de miembros libres e igualitarios, punto de vista al que denomina como “posición original” que reúne las características del “velo de la ignorancia” (Rawls, 1995, p. 46).

A manera de ejemplo, *tesgüino* es el contrato que rige las relaciones entre los miembros del pueblo tarahumara que reside en la Sierra del Cobre, Estado de Chihuahua en México, que se basa en una ética del trabajo colectivo cuya recompensa es comida y bebida a base de frijoles, maíz, chía fresca y otros productos de la tierra, la que es compartida por personas libres que practican la *korima* que es una forma de hacer negocios sin moneda, que no es trueque, es un sistema solidario del tipo “hoy por ti, mañana por mi” en el que no esperan nada a cambio, prácticas que son el fundamento de su subsistencia, la que ha sido puesta a

² Este acápite de mi autoría tiene una versión inicial en Alfonso *et al.* (2023).

prueba desde la arremetida de los conquistadores con Cortés a la cabeza hasta la de los narcotraficantes e, inclusive, les ha permitido subsistir al cruento abandono estatal (Alfonso, 2014).

Entre los promotores y suscriptores del acuerdo debe haber simetría a fin de evitar sesgos surgidos de posiciones de clase, inclinaciones doctrinarias o preconceptos étnicos o sexistas, entre otros. Tal simetría hace que el velo de la ignorancia sea tupido, y lo es porque el pluralismo prevalece para alcanzar el consenso en medio de la proliferación de doctrinas políticas razonables. Cuando, por el contrario, el velo es transparente, el acuerdo no es posible y los ciudadanos no serán libres ni iguales pues terminará imponiéndose alguna doctrina que respalda los intereses de los miembros de la clase con algún poder de decisión asimétrico.

En una sociedad organizada sobre la base de un sistema justo de cooperación social, hay claridad sobre los derechos fundamentales que hacen libres e iguales a los ciudadanos, así como los mecanismos que hacen posible su realización. Los contratantes “deberán razonar como si supieran muy poco de sí mismas” y desconocen “el estado actual de la sociedad” (Rawls, 1995, p. 255) y así proceder a la conquista de la equidad intergeneracional:

“Y así llegamos a un velo de la ignorancia más espeso que delgado: las partes habrán de considerarse, en lo posible, sólo como personas morales y haciendo caso omiso de las contingencias. Para que sea justa, la situación inicial tratará a las partes simétricamente, pues, en tanto que personas morales, son iguales: las mismas propiedades pertinentes califican a todo el mundo. Al empezar desde un estado de no información, permitimos sólo la información suficiente para que el acuerdo sea racional, aunque aún apropiadamente, independiente de las circunstancias históricas, naturales y sociales. Mucha más información sería compatible con la imparcialidad, pero el punto de vista kantiano busca algo más que la imparcialidad” (Rawls, 1995, p. 256).

Una dificultad para alcanzar la sociedad de ciudadanos libres e iguales radica en que, como recurso de representación, el velo de la ignorancia opaca las vías para alcanzar el fin perseguido que puede ser el bienestar del grupo representado que sea consistente con el bienestar general. La solución radica en la conformación de una lista de bienes primarios que

faculten a las personas ejercer por igual los dos poderes morales: i) el derecho a las libertades básicas y, ii) que los esfuerzos sociales se dirijan a mejorar el bienestar de los que poseen menos recursos para que ellos gocen de las justas oportunidades de acceso a los puestos de trabajo.

Los bienes primarios son las “condiciones necesarias” a las que subyacen las concepciones del bien requeridas para ejercer los mencionados poderes morales. La lista está conformada por cinco clases de bienes: a) las libertades básicas tales como la de pensamiento y conciencia; b) la libertad de desplazamiento y la libre elección de la ocupación; c) el acceso a cargos de responsabilidad, con los poderes y prerrogativas que los definen; d) los ingresos pecuniarios y la riqueza acordes con las finalidades; y, e) las bases sociales del respeto que promueven la plena confianza en sí mismos (Rawls, 1995, pp. 285-286).

Esos bienes son universales y no tienen sustitutos eficaces y, además, hay una jerarquía en la que las libertades se encuentran en la cúspide. Sin embargo, el denominado “principio de la diferencia” admite ciertas desigualdades originadas en méritos personales en un ámbito en el que la sociedad ha asumido mecanismos para maximizar el bienestar de los que tiene menos. La meritocracia es uno de esos casos que entraña tal desigualdad puesto redundaría en ventajas sociales al permitir a los mejores acceder a los cargos de responsabilidad.

La cuestión es si esos méritos personales que comúnmente recaen en sólo una parte de las personas hacen parte de esas inevitables contingencias de la vida social. Las aptitudes personales adecuadamente potenciadas dan lugar a ese mérito personal que sustenta el principio de la meritocracia, pero cuando ese potencial es alentado de manera asimétrica, los privilegios otorgados a cierto grupo o clase social quebranta el criterio de imparcialidad y, por tanto, la sociedad de ciudadanos cooperantes libres e iguales se hace inalcanzable.

Las prevalentes asimetrías en las sociedades desiguales tornan transparente el velo de la ignorancia, permitiéndole a las personas entrever el lugar que ocupará en la escala social en tanto su acceso a los cargos de responsabilidad y a los dispositivos de bienestar sobre los que construirán sus proyectos de vida. El ambiente de cooperación muta a un clima social inhóspito que se retroalimenta a diario con las tensiones surgidas al calor de la exclusión, intimidación y agresión que moldea las conductas y deteriora la salud mental y física de las personas.

Esta perspectiva es la más pertinente frente a otras teorías de la justicia como, por ejemplo, la de Nozick (1974), en la medida que la educación es un derecho fundamental que es imposible de encuadrar en un intercambio entre agentes en el mercado, por más libre que este pueda llegar a ser. Las políticas educativas no incurren en ningún tipo de injusticia al intentar acotar la brecha cognitiva pues no es un obstáculo para que quienes gozan de la mejor calificación la sigan teniendo. Por el contrario, a la manera de un bien meritario, es socialmente deseable que la brecha cognitiva desaparezca.

Las brechas cognitivas obstaculizan el logro de las libertades básicas pues sin el desarrollo cognitivo imparcial no es posible universalizar la libertad de pensamiento ni la libertad de conciencia, lo que se configura como un obstáculo para la libre elección de la ocupación y para el acceso a los cargos de responsabilidad así como para la disponibilidad de ciertos dispositivos de bienestar; además, debilitan la autoestima y el “yo social”.

Al ser conscientes de que sobre ellos pesa un rezago cognitivo que obstaculiza sus proyectos de vida, los adolescentes que lo padecen se enfrentan a la disyuntiva de la deserción del sistema educativo para vincularse de manera precoz a la vida productiva, o la permanencia en él asumiendo las privaciones y riesgos que ella entraña. Uno de los riesgos más conspicuos es el del deterioro de la salud mental producto de la asignación individual de la responsabilidad en el bajo rendimiento escolar, cuando en la base de la explicación de éste se hallan fuerzas colectivas (Van Os, 2023).

3.2 Las clases sociales en la historia de la educación en la ciudad

La publicación de *Historia de la educación en Bogotá* es un significativo aporte de los historiadores que participaron en este proyecto al conocimiento y al análisis de los hechos que dieron lugar al sistema educativo actual, así como de sus protagonistas. Los eventos políticos, los cambios de rumbos en las políticas y el rol del clero, por ejemplo, son materia de estudio y hacen parte de la riqueza historiográfica de la obra.

Para los fines de esta investigación sobre la incidencia del clasismo en la brecha cognitiva resultante de la educación impartida, no se encuentra ningún capítulo dedicado específicamente a este propósito porque ninguno de los autores se lo propuso. Sin embargo,

si es posible encontrar en algunos de ellos algunas reflexiones que muestran las contradicciones de los intereses de clase en diferentes períodos.

Esa dialéctica hace parte del análisis de Quijano y Sánchez (2012) sobre la escolarización femenina en el marco de la Instrucción Pública perseverante desde el siglo XIX hasta inicios del XX, período durante el que paradójicamente las reformas educativas poco aportaron como si lo hicieron las instituciones educativas que surgieron casi espontáneamente aupadas por mujeres interesadas en los saberes inmanente al ser mujer. El internado estuvo asociado a la idea de la corrección más que a la de instrucción y, para la época, era muy costoso y se pagaba por una especie de cuarentena social. Hacia la década de 1870 el país experimentó transformaciones en su estructura económica que dieron lugar al surgimiento de la clase media cuyas hijas enfrentaron la exclusión porque los padres no veían con buenos ojos que estudiaran en la escuela pública y carecían de los medios para sufragarles el internado y, entonces, estaban condenadas a la ignorancia.

Luego de la conflagración de la Guerra de los Mil Días, Rafael Reyes proclamó por mandato legal la Instrucción Pública y promulgó la Ley General de Educación. Quiceno (2012) analiza los vínculos entre el ordenamiento jurídico y la configuración de la centralidad bogotana en torno a la Plaza Mayor y deduce que esas vecindades también existen entre la localización de profesores, alumnos y administradores con las instituciones políticas, sociales y morales:

“La educación a nivel espacial, es decir, en la disposición de sus instituciones, presenta un cierto orden, expresado en jerarquías y composiciones internas y externas: la educación está dividida en pública y privada, como era lo habitual desde el siglo x i x (lo público se representa en la débil pertenencia al Estado y lo privado caía bajo el dominio de las comunidades religiosas); cada una de estas dos funciones educativas ocupa una parte de la ciudad (un territorio) y se dirige a una población específica. El mapa que cada una de estas funciones dibuja, indica que todas están concentradas en la parte central de la ciudad, hacia la montaña. (El área que se destruyó en el Bogotazo y que barrió con el centro). No sólo están allí los establecimientos educativos, también encontramos la administración de Estado, de policía y los órganos del periodismo. Este lugar del poder educativo y político está en el lugar que en el siglo XVIII (1772) ocupaban las iglesias de la ciudad, la Plaza Mayor”. (Quiceno, 2012, p. 241).

Impartir conocimientos y desarrollar habilidades y capacidades eran los propósitos de una educación que tenía fines económicos y políticos y que, por tanto, era selectiva. La ilustración y cualificación en ciertos oficios funcionales al creciente centralismo de Bogotá dio lugar al fortalecimiento de la clase media y a la creación de instituciones educativas para tal fin. El matrimonio y el hogar eran los lugares asignados a las mujeres de clase media con la instrucción del catolicismo y la disciplina, para luego profesionalizarla en materias como la pedagogía infantil, las lenguas y los cuidados.

Los establecimientos emblemáticos de la educación para la élite intelectual fueron arrasados por los pacificadores españoles y solamente hasta la fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia en 1867 se consiguió restaurar el proyecto educativo para formar una élite (Restrepo, 2012) cuyo conocimiento en ciencias se juzgaba indispensable por los radicales para sustituir el confesionalismo que reinaba en los colegios particulares y, en tal sentido, la promulgado en la Constitución de Rionegro en 1863 era un indudable avance. Los terratenientes rurales y el clero auparon la contrarreforma, en medio de la que se abrió paso una aristocracia urbana excluyente:

“A finales del siglo XIX estaba muy claramente establecida la educación superior para las minorías que hacían parte de la élite del país. De allí se escogían los funcionarios del Estado y, en general, los líderes del sistema social vigente. La primera educación, la educación primaria, que era la preocupación más evidente de los administradores de la cosa pública y de los políticos, estaba controlada por los hogares y las pocas escuelas existentes. Sin embargo, una cosa era ocuparse del asunto y otra la financiación del mismo”. (Zapata, 2012, p. 204).

Las ideas que las élites políticas y la del clero tenían sobre la educación se amparaban entre los primeros bajo el manido discurso de “lo que el país necesita” para desarrollarse después de la guerra para promover la instrucción más que el conocimiento en el sistema, y entre los segundos para infundir la moral. Entrado el siglo XX estas ideologías se entremezclaron para moldear un sistema patriarcalista de clase, constatable en el establecimiento de cinco escuelas-talleres de mecánica, zapatería y sastrería, construcciones, carpintería y ebanistería, comercio y la de industrias textiles, mientras los talleres de artes y oficios para mujeres eran los de bordados, tejidos, sastrería, modistería, sombrería, guarnición, flores y otras labores

manuales, y en el otro se impartía contabilidad, mecanografía, taquigrafía, telegrafía, idiomas y otras materias (Noguera, 2012).

“La mayoría de las escuelas de artes y oficios se encontraban reservadas a las mujeres por varias razones: en primer lugar, las congregaciones femeninas eran más numerosas que las comunidades de hombres. En segundo término, la Iglesia católica, para la cual la familia constituye la base de la sociedad, pensaba que la educación cristiana de las hijas de los obreros garantizaría la perpetuación de los valores tradicionales en las familias proletarias y las libraría de deslizarse hacia la inmoralidad o el socialismo; esta política fue además la principal defensa de la Iglesia frente a los cambios socioeconómicos que conoció Colombia en el primer cuarto del siglo XX. Por último, el abanico de profesiones femeninas era muy estrecho. La costura, el bordado, la confección de sombreros y de flores representaban actividades manuales aceptables para las jóvenes y las madres de familia de clase media y que al poder hacerse en casa alejaban a las mujeres proletarias de la fábrica.” (Heig, 1987, p. 134).

Precisamente en el marco de las transformaciones económicas tuvo auge la formación comercial por la que se inclinaban en especial los jefes de hogar de las clases medias, pero el clero la miraba con recelo pues en ellas no se impartía la religión y porque estaban abiertas para las mujeres. Esos cambios también propiciaron cierta apertura a la influencia europea en las escuelas nacionales, inicialmente con la influencia de la pedagogía objetiva que se inclinaba por la educación igualitaria del suizo J. F. Pestalozzi y luego en las escuelas en las que se imponía disciplina a estudiantes y profesores propias de la cultura germánica que se reputaba superior por sus impulsores en Colombia Julius Sieber y Franziska Radke (Heig, 2012). Años después y con ocasión de la reapertura de la Universidad Javeriana, la comunidad de los jesuitas recobró su influencia en la educación católica y sus sesgos clasistas:

“Partidarios del statu quo social, se esforzaron en prohibir el acceso de las clases populares a la enseñanza superior y sostuvieron que el Estado debía confiarla al sector privado. Al mismo tiempo, para asegurarse un papel preponderante en la educación colombiana, fueron los precursores de nuevas formaciones modernas, con frecuencia reservadas a las mujeres de clase alta. Por intermedio de sus colegios y universidades

formaron y mantuvieron la lealtad de jóvenes universitarios, juristas o economistas, que ocuparon en seguida posiciones claves en el país y supieron defender los intereses de sus antiguos profesores.” (Heig, 1987, pp. 406-407).

A mediados del siglo XX y como resultado de la recuperación del poder político por los conservadores y su modelo político excluyente, la violencia se exacerbó principalmente en las zonas rurales cuya densidad poblacional entró en declive como consecuencia de la aceleración de las migraciones hacia las cabeceras municipales y especialmente hacia zonas urbanas propicias para que los perseguidos políticos se mimetizaran en defensa de su vida. El acuerdo bipartidista del Frente Nacional proscribió debates de interés nacional, entre ellos el de la educación, y reafirmó el sesgo clasista del sistema educativo:

El debate público sobre educación, que había sido una constante entre los partidos tradicionales, fue cancelado por el Frente Nacional, abriendo paso a la imposición de las políticas educativas por parte de organismos internacionales. La escuela, que había sido profundamente elitista, creció cuantitativamente de manera acelerada, manteniendo un doble sistema: uno privado y de calidad para las élites y las clases medias, y otro, estatal, de baja calidad y sin recursos para las clases populares. La expansión de las instituciones estatales demandó la creación de numerosas escuelas normales y facultades de educación que improvisaron la formación de maestros(as), sin tener en cuenta las nuevas condiciones culturales de la población; además, estuvo orientada por la tecnología educativa como modelo, que dejó de lado la formación pedagógica. Esto se agravó cuando el Estado, bajo un Plan de Emergencia (1967), optó por la doble jornada escolar. (Cárdenas y Boada, 2012, pp. 195-196).

Con la promulgación de la Ley General de Educación hacia mediados de los noventa se volvió a reconocer su función social delimitada por la garantía del Estado al acceso al conocimientos y a los desarrollos de la ciencia en un contexto delimitados por los valores culturales. La obligatoriedad de contar con Planes Educativos Institucionales ha estimulado la planeación sectorial pero, a pesar de ello, los sesgos clasistas del sistema educativo han subsistido a la reforma.

3.3 La brecha cognitiva

La perdurabilidad de la educación clasista con sus sesgos y contradicciones que ocupó el acápite precedente es un fenómeno estructural de trascendencia societal que, en la mayoría de las veces, es inmanente a otras manifestaciones duraderas de la desigualdad, lo que obedece a que el dogma pedagógico y su representación más odiosa que es el apartheid educativo requiere de la instauración de mecanismos de separación formal de los miembros de las clases sociales, a fin de que los de la clase alta puedan ostentar su riqueza y menospreciar a los de las demás clases sociales.

3.3.1 El contexto nacional

Las consecuencias de la persistente brecha cognitiva trascienden al ámbito meramente académico pues contribuyen a moldear las conductas individuales y las colectivas porque, como en el caso de la enseñanza de algunas disciplinas como la Economía, “configuran nuestras políticas, nuestros salarios y nuestro clima” (Chang, 2025, p. 1).

Al analizar el informe de la OECD (2025), Abadía (2025) reitera hallazgos de investigaciones precedentes que señalan que los estudiantes cuyos padres no culminaron el ciclo de educación media, tienen una mayor probabilidad de no ingresar o de desertar de la educación superior que aquellos cuyos padres concluyeron ese ciclo y otros más avanzados, y que el sistema educativo colombiano tiene como rasgos distintivos los rezagos en calidad, equidad y pertinencia, en un contexto de bajos costos, lo que es la expresión de la baja inversión *per cápita* en los estudiantes, lo que guarda estrecha relación con la desigual relación docente-estudiante.

Un vacío notable de estos balances es el de indagar si la brecha cognitiva tiene una dimensión espacial, que conduzca a establecer si esta se encuentra distribuida de manera aleatoria en cierto espacio geográfico o si, por el contrario, tiene algún patrón ya sea conglomerado o disperso. Una distribución aleatoria de la brecha cognitiva indica que las deficiencias del sistema educativo se presentan de manera azarosa en cualquier lugar, mientras que si hay evidencias estadísticas espaciales para afirmar que siguen un patrón diferente, particularmente agrupado o por conglomerado, el albur no es la regla y en cambio habría que describir el patrón y su asociación con otros fenómenos que den cuenta de tal desigualdad.

Con el fin de indagar por la distribución espacial de los resultados de las pruebas Saber11, se encuentra que con ellos es posible aproximarse a la magnitud de la brecha cognitiva a escala de los establecimientos educativos y, desde éstos, a la escala municipal, contando con que la distribución de la población en el territorio colombiana es desequilibrada y al menos desde el censo de 1985 hay evidencias de que ese estado tiende a agudizarse. Es necesario entonces contar con una medida ponderada a escala municipal para no incurrir en un sesgo en el análisis, y para ello se empleó la siguiente ecuación:

$$P_j = \frac{EE_{i,j} * P_{i,j}}{\sum_0^n EE_j} \quad (1)$$

Dónde:

P_j : es el puntaje promedio ponderado de las pruebas Saber11 en el municipio j ;

$EE_{i,j}$: es el número de estudiantes evaluados en el establecimiento i localizado en el municipio j ;

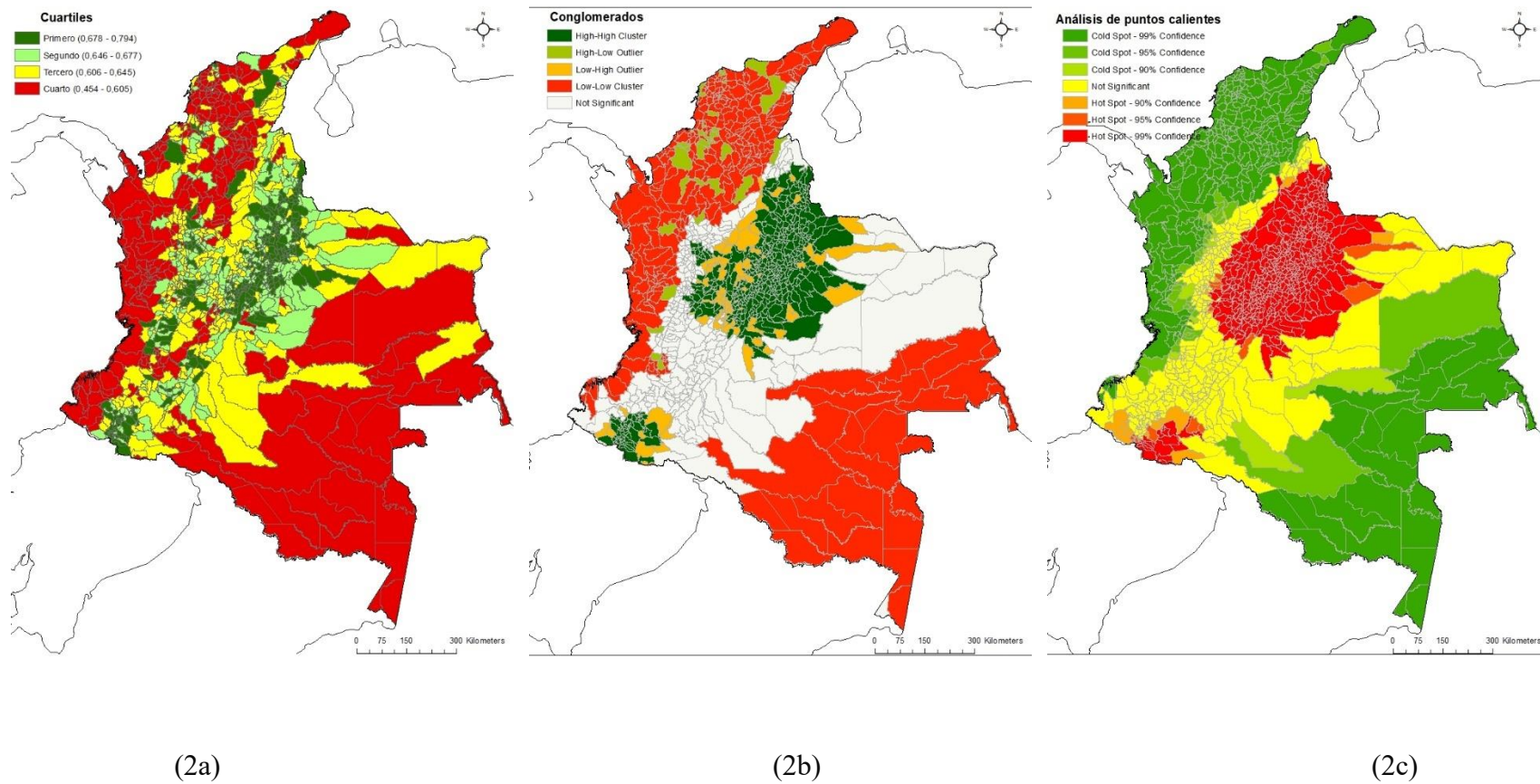
$P_{i,j}$: es el puntaje del establecimiento i localizado en el municipio j ; y,

EE_j : es el número total de estudiantes evaluados en el municipio j .

A fin de controlar la volatilidad de algunos puntajes se agregaron los resultados para los años de 2021 al 2024 que se presentan en la Figura 2. Entre el municipio con los mejores resultados, Cota en Cundinamarca, y el que tiene los peores, Alto Baudó en Chocó, la diferencia en los puntajes es del 42,8%, que es una brecha muy amplia si se compara con la amplitud del rango de las diferencias dentro del primer cuartil que es del 14,8%.

Esta comparación es pertinente para introducir los resultados de la Figura 2a en la que se agrupan los resultados que se expresan en cuartiles, de manera que el primer cuartil está conformado por 275 municipios en los que fueron evaluados 3.429.590 estudiantes, el 49,5% del total. En el segundo cuartil hay 1.516.836 evaluados, el 22,0%, de establecimientos localizados en 282 municipios, en tercero hay 1.066.256, el 15,4%, de 281 municipios, y en el cuarto cuartil 895.373 estudiantes, el 13,0%, en 284 municipios.

Figura 2. Magnitud relativa (%) de la brecha educativa en intermedia y sus patrones geográficos, Colombia 2021-2024



Fuente: elaboración propia con base en registros del ICFES

La distribución de estos cuartiles en la geografía del país describe un contexto de profundas desigualdades, con patrones extremadamente claros que evidencian el apartheid educativo regional que pesa sobre la población afrocolombiana predominante en el Pacífico, sobre los pueblos que predominan en las regiones selvática y orinoquense y en los intersticios del Macizo caucano así como en los de la Alta Guajira, y la sabana interior caribeña y el noroccidente antioqueño. Por su parte, los municipios del primer cuartil predominan en el Macizo nariñense y también se distribuyen a lo largo de las cordilleras oriental, central y occidental en donde la urbanización marca la pauta de su desarrollo. Los municipios de los cuartiles dos y tres se distribuyen en los intersticios entre las zonas que padecen el apartheid y en las que predominan los municipios en el primer cuartil.

En las figuras 2b y 2c se mapean los indicadores de Morán de autocorrelación espacial y *G* de Getis-Ord de análisis de puntos calientes los que, de acuerdo con los resultados de la Tabla 1, indican que dados los valores de estos y sus estadísticos, la probabilidad de que ese patrón sea el resultado de una casualidad aleatoria es inferior al 1%.

Tabla 1. Autocorrelación espacial y análisis de puntos calientes

Índice	Valor	Estadístico <i>z</i>	Probabilidad	Patrón
Morán	0,399200	96,030510	0,000000	Clustered
Getis-Ord	0,000002	20,394448	0,000000	High-clusters

Fuente: el autor

A pesar de estar en el primer cuartil, hay 60 municipios con puntajes ponderados más elevados que los de Bogotá, entre ellos la mayoría de los que hacen parte de la zona metropolitana lo que obedece, en buena medida, a esa modalidad de localización “campestre” de establecimientos educativos cuyos matriculados pertenecen a hogares capitalinos de clase alta y media alta.

Con frecuencia se escucha a los gobernantes mencionar con inusitada ligereza que la mala educación es la principal explicación de que, generación tras generación, los hijos de los hogares de las clases populares continúen residiendo en los mismos vecindarios que sus

padres, es decir, una especie de topofilia paupérrima hereditaria que cuando surgen los conflictos no dudan en victimizar. Pero rehúsan pronunciar la segregación residencial como rasgo dominante de la estructura espacial de las metrópolis que gobiernan y, en ocasiones, se atreven a negar su existencia.

La segregación residencial es un mecanismo singular en cuanto a su potencia para mantener la separación espacial de grupos socioeconómicos diferenciados por razones económicas tales como la posesión o no de medios de producción y de otros capitales, como también por razones raciales e incluso por preferencias religiosas o sexuales. Pero también lo es por encarnar vigorosas economías externas para las clases altas y medias, y penosas externalidades para las clases populares (Alfonso, 2025a; 2025b). No es posible saber a ciencia cierta si es un juego de suma cero, pero lo que es innegable es su contribución a la ampliación de las brechas sociales. A continuación se exponen algunos hallazgos relevantes que enfatizan en la incidencia de la segregación en la brecha cognitiva.

3.3.2 La segregación residencial y escolar

La existencia de las clases sociales y su configuración histórica ha sido objeto de debates intelectuales y políticos desde la transición al sistema capitalista hasta nuestros días. La existencia de la clase media, por ejemplo, es analizada por algunos como una evidencia de que el sistema capitalista no es una economía de la explotación pues permite una distribución relativamente uniforme de los ingresos y de la propiedad, mientras que para otros ella existe producto de una concesión de las clases explotadoras a cierto grupo de intelectuales a quienes transfieren funciones de gobierno y de dirección a cambio de un salario (MacNair y Kautsky, 2025).

La determinación de los miembros de las clases sociales es una preocupación vigente que ha trascendido a la posesión del capital productivo como mecanismo de adhesión a las clases explotadoras. En el caso de los Países Bajos, por ejemplo, Vrooman *et al.* (2023) emplearon variables de empleo, ingresos y nivel educativo junto con algunas de capital social, cultural y personal para determinar la existencia de siete clases sociales. En el caso de Colombia, Fresneda (2017) empleó la posición ocupacional de los jefes de hogar para inferir la propiedad sobre los medios de producción de la clase alta y, de allí, la posición que ocupa en la división social y técnica del trabajo; por su parte, Reverón (2024) sigue la tradición

bourdiana al emplear variables *proxy* de los capitales económico, cultural y social de la que resultan seis clases sociales.

Los hogares de las clases altas marcan la pauta en la división social de la estructura residencial metropolitana en vista de que son los únicos que tienen a su alcance un instrumento para tal fin: la renta de monopolio de segregación residencial (Jaramillo, 2009). El precio del suelo de los vecindarios de los hogares de las clases altas es el más elevado dentro de los que se destinan a usos residenciales porque, a diferencia de los que el mercado residencial asigna a las demás clases sociales, en este se capitaliza esa renta y con ello esos hogares adquieren la exclusividad, ese supuesto derecho a tener de vecinos únicamente a otros de su mismo rango social.

¿Por qué razón un hogar decide residir en un vecindario en donde el suelo, la vivienda y los demás bienes de consumo tienen precios más elevados que en el resto de la metrópoli? Porque hay hogares de otras clases sociales a los que les agradaría residir allí y, por tal razón, los hogares pudientes pagan con gusto ese impuesto privado para que no lo hagan los demás, con lo que obstaculizarán su llegada y desalentarán sus intenciones de localización en proximidad a los ricos. Además, porque sus vecindarios han sido beneficiarios de decisiones regulatorias tales como la prohibición de las mezclas de usos y la consecuente exclusividad del uso residencial, y también de mejoras del entorno urbanístico con inversiones estatales, ambas provenientes de gobernantes de su misma clase social.

Las bajas densidades poblacionales son el resultado más evidente y duradero de la capitalización de la renta de monopolio de segregación y, por tanto, esos vecindarios no alcanzan los umbrales de residentes a partir de los que la interacción cotidiana entre ellos se torna más vibrante, fenómeno que se entrelaza con sus pautas de vigilancia de la privacidad.

La existencia de las clases sociales precede a la segregación residencial, entendida como la aglomeración en un mismo vecindario de hogares pertenecientes a cada una de ellas, fenómeno que no se limita meramente a una decisión de localización en una estructura residencial urbana o de escala metropolitana, pues tal decisión conviene igualmente a un conocimiento del entorno social más próximo y de la exposición a las consecuencias de las rutinas y costumbres de sus residentes habituales. A manera de ejemplo, a pesar de sus mejores dotaciones urbanísticas y de la abundancia de elementos constitutivos del espacio

público urbano, en los vecindarios de las clases altas impera un sosiego que raya en el tedio, contrario a la efervescencia social que se experimenta en los de las clases populares, lo que evidencia las diferencias de interacción cotidiana que no son meramente una inclinación por el aislamiento sino la expresión de la agorafobia galopante que padecen los residentes de los envejecidos vecindarios de las clases altas.

Con razón Préteceille (2016, pp. 72-74) advierte que “las clases superiores, [son las] beneficiarias y el motor de la segregación”. Las clases altas no pagan ese impuesto privado como si fuese meramente una erogación a fondo perdido pues, por contrario, lo hacen a sabiendas de que obtendrán beneficios del tipo economías externas de su decisión, y cuando estas afloran se sabe que también lo hacen las externalidades o efectos negativos sobre terceros. El precio de oferta de los activos residenciales que componen los vecindarios de las clases altas es muy elevado por sus características constructivas y localizaciones exclusivas, pero en especial porque sus residentes deben recuperar el impuesto privado pagado al propietario de la tierra y, además, obtener algo más a cambio: la valorización. La externalidad es inmanente a la operación del mercado inmobiliario segregado y se expresa en una reducción sustancial en el precio de oferta frente al precio esperado el que, por lo general, involucra los esfuerzos y privaciones de los jefes de hogar de las clases populares. El resultado final es la ampliación de la brecha patrimonial entre clases sociales. (Alfonso, 2025a).

Otras externalidades negativas de la segregación residencial, tales como el empobrecimiento de los hogares populares ocasionado por el costo de los desplazamientos cotidianos pendulares al trabajo de los jefes de hogar, presionan el presupuesto familiar ocasionando racionamientos en la dieta, en los medicamentos, en la recreación y, también, en el acceso de educación de calidad, esto es, sin privación de saberes, a los hijos.

La segregación residencial es un fenómeno generalizado en las metrópolis del mundo, enraizado en la configuración de sus formaciones sociales pero acentuado con los vaivenes de la polarización política, correspondiéndole a los ideólogos ultraconservadores la responsabilidad por las conductas de segregación activa entre sus seguidores que jamás perciben economía externa alguna pero que en cambio pueden ocasionar hasta la muerte de sus víctimas.

Según Montesano y Daconto (2022), la intensidad de la segregación está asociada con el tipo de estado de bienestar que opera en cada continente, siendo notables las diferencias existentes entre las metrópolis de Norteamérica y las de Europa. Cuando en una sociedad la desigualdad es notoria y la segregación residencial es su manifestación más conspicua, habrá que indagar por la manera como las élites políticas racionaron la democracia o, lo que es equivalente, el acceso universal a los bienes y servicios que competen al Estado.

La segregación racial en el estado de Mississippi ejercida por los blancos nucleados en Jackson instauró una sociedad dual a partir de limitaciones legales para el acceso de la población negra a la educación, al transporte público y hasta a los sanitarios. Si bien jurídicamente fue abolida, Mikulas *et al.* (2024) encontraron que en las metrópolis de Estados Unidos persiste un poderoso vínculo entre la segregación residencial de signo racial actual y la segregación residencial en el futuro, que es más evidente entre blancos y negros que entre blancos e hispanos, situación que tiende a revertirse de manera abrupta con la criminalización de los hispanos y su expulsión forzada por el actual gobierno republicano.

En el Reino Unido los liberales introdujeron reformas sociales desde inicios del siglo XX, las que fueron reforzadas en la década de 1940 sobre la base del llamado Informe Beveridge, pero sufrieron un revés considerable desde 1979 por causa de las políticas *thatcheristas* guiadas por la ideología neoliberal y, más recientemente, por las medidas de austeridad en el gasto y la salida de la zona Euro. Salle (2016) y Savage (2015) encuentran rasgos diferenciadores de la segregación residencial entre Londres cuyo centro es un referente global de su capital simbólico, mientras que Manchester se ha erigido desde hace al menos cuatro décadas como la cuna de la gentrificación.

La segregación residencial en los países asiáticos tiene antecedentes diversos, aunque con la aceleración de la urbanización iniciada en China desde 1978 se han revelado rasgos que diferencian a sus metrópolis. Antes de la Restauración Meiji iniciada en Japón hacia 1868, la nación nipona era poco cosmopolita a raíz de las medidas impedir la llegada de inmigrantes. La apertura a occidente ocurrió, siendo paradójico que en la actualidad investigaciones como las de Uesugi (2021) evidencien la configuración de conglomerados residenciales en Tokio, una megalópolis con un envidiable coeficiente de distribución del ingreso, estimulados por

la globalización entre los que se destacan los barrios para directivos distanciados socialmente de los habitados por profesionales y técnicos.

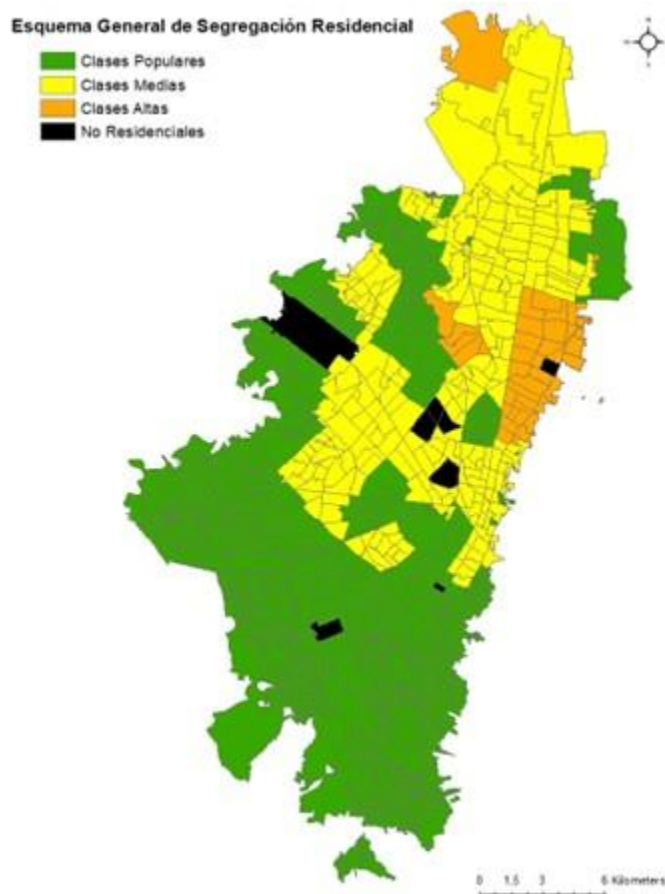
Así como América Latina es reconocida como el subcontinente de la desigualdad, la segregación residencial campea en sus metrópolis, lo que habla muy mal de las élites políticas que han detentado el poder. Según Palumbo (2022) y Rodríguez & Arriagada (2004), los avances de la *gentrificación* contribuyen a acentuarla, ocasionando simultáneamente el encarecimiento de los activos residenciales y de los alquileres, por lo que es cada vez más frecuente la expansión metropolitana que, como en el caso de Bogotá, estimulan la búsqueda de localizaciones residenciales menos depredadoras del ingreso, con la particularidad de que ellas no hacen más que reproducir el esquema general de segregación que perdura en el núcleo metropolitano (Alfonso & Quijano, 2023). Por más que se transformen los subcentros de empleo de escala metropolitana tal como viene ocurriendo en el ABC Paulista desde hace al menos tres décadas, la segregación residencial persiste e incluso se acentúa (Roman *et al.*, 2024).

El orden residencial segregado en Bogotá es particularmente diáfano si se le compara con las mezclas sociales que se entrelazan en la geografía urbana de otras metrópolis globales. Las clases altas poseedoras de los medios de producción así como las que mantienen bajo su control segmentos claves del aparato burocrático del Estado, de los medios de comunicación y del sistema financiero, son alrededor del 2,1% de los hogares, minoría que es tan penosa como problemática para los gobernantes progresistas porque no cuentan con el caudal necesario para ejecutar políticas redistributivas de impacto social.

El esquema general de segregación residencial de la Figura 3, es un acumulado histórico resultante de la decisión de los hogares de clase alta de residir en barrios del norte está fuertemente arraigada en la pérdida de la hegemonía espacial que detentaban hacia inicios del siglo XX en el centro tradicional y en las prerrogativas que desde entonces les otorgaron los gobiernos en materia de regulación urbana y de dotación de bienes públicos. Las clases populares se fueron expandiendo hacia el sur, apoyadas en una forma particular de la producción residencial coetánea a la que se realizaba bajo el control urbanístico, así como por la producción estatal de barrios obreros. Por su parte, los hogares de las clases medias interesados en las economías de vecindad de los vecindarios de las clases altas se localizaron

en sus entornos sin llegar a transgredirlos debido al insuperable obstáculo que les impuso la renta de monopolio de segregación.

Figura 3. Esquema General de Segregación Residencial



Fuente: el autor con base en registros de la Encuesta Multipropósito / DANE – Alcaldía Mayor de Bogotá

Estudiar la segregación residencial es algo anodino cuando no se indaga también por sus consecuencias. Para Haam *et al.* (2021), por ejemplo, es fuente de conflictos y propulsor de la ampliación de las brechas sociales. Algunas de estas últimas tienen un potencial desconocido para mimetizarse con otros fenómenos y también para ocultarse bajo el pretexto de que la segregación residencial no tiene cura. Es por esto por lo que Alfonso (2023; 2024a; 2024b; 2025a; 2025b) estudia las externalidades de la segregación residencial en Bogotá, centrándose en su rol en la ampliación de la brecha de la riqueza patrimonial, en el

empobrecimiento originado en su imbricación con la movilidad pendular por motivos laborales y en la persistencia de la brecha cognitiva en el ciclo de la educación media.

Niños, jóvenes y adolescentes encuentran en el establecimiento educativo en el que fueron matriculados el lugar más propicio para la interacción cotidiana y la socialización. Es una elección de los padres que en la inmensa mayoría de las ocasiones no les consultan a sus hijos, debido a que son ellos los que tienen un conocimiento sobre la reputación académica del colegio que sopesan con otras motivaciones para matriculados allí.

A los jefes de hogar de las clases populares les convendrá la matrícula de sus hijos en los establecimientos más próximos a su lugar de residencia y ojalá de doble jornada en razón de la búsqueda del cuidado que les supla durante su jornada de trabajo, normalmente incrementada por las horas extras y el tiempo que demandan sus desplazamientos pendulares, mientras que los de las clases medias buscan que sus hijos se codeen con los de las clases altas que persiguen una educación diferenciada de alta calidad.

El estatus socioeconómico de los miembros del hogar aflora como determinante de la localización residencial en el orden segregado de la metrópoli, y ello incide en el rendimiento académico del estudiante, decisión sobre la que el estudiante no ejerce control (OECD, 2023).

Cuando los niños toman conciencia de estar rezagados académicamente en comparación con otros estudiantes, aumenta la probabilidad de que su autoestima y autovaloración se afecten negativamente, aflorando entonces trastorno del desarrollo de la coordinación que se refleja en rezagos en la ejecución de habilidades motoras que generalmente se acompaña de algún trastorno de la comunicación tales como el de lenguaje, el fonológico, el de la comunicación social y el de la fluidez o tartamudeo. En particular, el trastorno por déficit de atención/hiperactividad -TDAH- se asocia con los déficits académicos:

La dedicación insuficiente o variable a las tareas que requieren esfuerzo sostenido la interpretan muchas veces los demás como pereza, irresponsabilidad o falta de cooperación. Las relaciones familiares pueden caracterizarse por la discordia y las interacciones negativas. Las relaciones con los compañeros muchas veces están afectadas por el rechazo, la negligencia o las burlas hacia el individuo con TDAH. Normalmente, los individuos con TDAH tienen menor educación escolar, menores logros vocacionales y puntuaciones intelectuales más bajas que sus compañeros,

aunque hay mucha variabilidad. En su forma grave, el trastorno causa un gran deterioro, afectando a la adaptación social, familiar y académica/laboral (APA, 2014, p. 63).

Los sentimientos como la vergüenza no se hacen esperar y desencadenan estrés y, como advierten Raskind *et al.* (2019), ello repercute en el peso, la higiene del sueño y el desarrollo cognitivo. Cuando esos trastornos no se tratan oportunamente, los jóvenes y los adolescentes los reproducen en los ciclos venideros y, al concluirlos, se deparan con que obtienen los peores resultados en las pruebas que miden el rendimiento académico.

Wilkinson (2023, p. 1) califica al establecimiento educativo como “motor de la calificación social” y desde allí al estudiante de los hogares de las clases populares se le encasille como una persona inferior, descalificaciones que en ocasiones se acompañan de prejuiciosos *recorderis* sobre algún simbolismo nocivo del vecindario en que habita. El riesgo de deserción escolar se incrementa y cuando ocurre la persona se torna irascible y agresiva, conductas que sobrevienen como resultados de episodios de depresión mayor asociados a discapacidad intelectual. Las interacciones se degradan tanto con sus compañeros de aula como con los conocidos del vecindario, desencadenando el desinterés por el esfuerzo académico.

La persistencia de la brecha cognitiva o racionamiento del conocimiento entre los estudiantes matriculados le asigna al establecimiento educativo un reconocido potencial como elemento ratificador de la pertenencia de clase social, es una expresión del clasismo con que opera el sistema educativo colombiano que impone de esa manera obstáculos para la movilidad social ascendente. Los programas avanzados, las actividades extracurriculares enriquecedoras y las tecnologías modernas son privilegios reservados para los establecimientos educativos para las clases altas y para algunos de las clases medias, de manera que el desarrollo de capacidades para competir que ocurre en desigualdad de condiciones obstruye decididamente la posibilidad de configuración de una sociedad de cooperación entre iguales (Rawls, 1995).

La segregación escolar reproduce la residencial y viceversa; es decir, que entre ambas existe una causalidad circular en razón a que la ubicación geográfica de las instituciones educativas juega un rol trascendental al ubicarse siguiendo pautas como la del servicio a determinada clase social y, al hacerlo, facilitan la selección de sus estudiantes. Murillo & Garrido (2017) realizaron exploraciones espaciales para analizar la segregación escolar en sus dimensiones

socioeconómica, étnico-cultural y por procedencia inmigrante/nativo, habiendo encontrado indicios de hipersegregación en países como Panamá, Honduras y Perú. En esta misma dirección, Murillo *et al.* (2020) investigaron sobre la relación entre la educación privada y la segregación escolar en América Latina y encontraron una relación positiva entre los estudiantes de establecimientos privados y la segregación escolar, pues siendo éstos en donde están matriculados los de mayor nivel socioeconómico, obtiene mejores resultados en comparación a quienes estudian en escuelas públicas. Murillo & Carrillo (2021) encontraron igualmente una elevada segregación de estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico en Colombia.

Para el caso de Chile, Valenzuela *et al.* (2010) realizan una investigación sobre la segregación escolar en este país teniendo en cuenta ciertos determinantes tales como la segregación residencial y el efecto de las políticas educacionales sobre el rendimiento escolar y hacen a su vez un análisis sobre los efectos que desata la segregación escolar. Para medir el grado de segregación escolar utilizaron el índice de Disimilaridad y definieron la situación socioeconómica de los estudiantes como un índice estimado en base a componentes a partir del nivel educativo de los padres y el ingreso per cápita de los estudiantes, antecedentes recogidos de la encuesta complementaria de familia que se obtienen de la prueba SIMCE desde el año 1999 al año 2008, aplicada en los grados 4°, 8° y 2°. Los resultados indican la existencia de un alto nivel de segregación escolar al confrontar los resultados para el 30% de los estudiantes de menor y mayor nivel socio económico respectivamente, alcanzando incluso condiciones de hiper segregación en todos los niveles dentro del país.

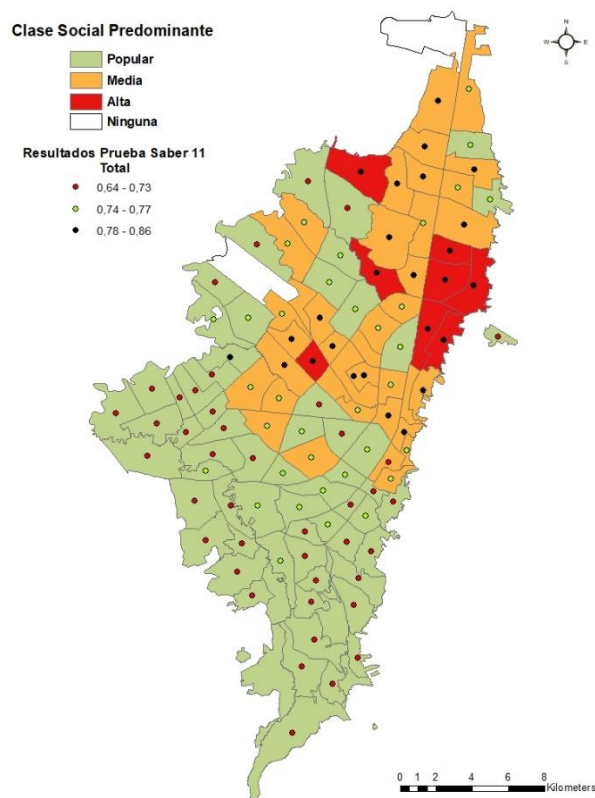
Rubia (2013) pone en evidencia que en España la escolarización tiene un rasgo concentrativo de estudiantes socialmente homogéneos al interior de los establecimientos educativos, con signos de polarización entre la elitización de clase alta y la guetización de clase baja. Además del sexo, la segregación educativa está asociada a la segregación étnica y de la población migrante de las minorías, con franco deterioro del pluralismo y la convivencia.

El sistema educativo colombiano reproduce las desigualdades y ello es evidente al analizar el origen social de los profesionales universitarios y sus logros académicos y laborales, lo que es inseparable de la calidad de la educación media que recibieron (Cuenca, 2016).

La segregación residencial, que es la desigualdad social más recurrente por tratarse de una experiencia cotidiana compartida entre miembros de la misma clase social, acarrea externalidades como el estrés persistente ocasionado por el temor a ser víctima de la violencia intraresidencial o en un entorno deteriorado y con flagrantes carencias urbanísticas, del que provienen malestares como la depresión y el deterioro del carácter.

Los establecimientos educativos localizados en los vecindarios en los que residen las clases populares, esto es, los que padecen las externalidades de la segregación, obtienen generalmente los resultados más bajos en la pruebas de Estado Saber 11 -ver Figura 4-, mientras que los que están en los de la clase alta obtienen los más elevados. Este mecanismo de reproducción de la brecha cognitiva es operado por un sistema educativo que dosifica la calidad de la educación media de acuerdo con la clase social a la que pertenecen los estudiantes.

Figura 4. Esquema General de Segregación Residencial y puntajes Saber 11



Fuente: elaboración propia con base en registros de la Encuesta Multipropósito 2021 y del ICFES.

El cociente de localización de la ecuación (2) de los estudiantes evaluados matriculados en establecimientos educativos clasificados de las cinco categorías en los vecindarios donde predomina alguna de las tres clases sociales -altas, medias y populares- cuyos resultados se presentan en la Tabla 2, ratifican la existencia de vínculos espaciales entre la segregación residencial y la brecha cognitiva.

$$Q_{i,j} = \frac{E_{i,j}/E_j}{E_i/E_n} \quad (2)$$

Donde,

$Q_{i,j}$ = es el cociente de localización de los estudiantes evaluados en establecimientos educativos clasificados en categoría i en los vecindarios j , siendo i las categoría A+, A, B, C y D, y j los vecindarios donde predominan las clases alta, media y populares;

$E_{i,j}$ = Número de estudiantes evaluados en establecimientos de categoría i en el vecindario j ;

E_j = Número de estudiantes en establecimientos del vecindario j ;

E_i = Número de estudiantes evaluados matriculados en establecimientos de categoría i ; y,

E_n = Número de estudiantes evaluados en todos los establecimientos educativos.

Cuando el cociente es superior a la unidad indica que en el vecindario j se concentran los estudiantes evaluados que pertenecen a alguna de las categorías i . En los vecindarios de clase alta se localizan de manera predominante los estudiantes evaluados matriculados en establecimientos clasificados en A+, mientras que en los de clase media están son predominantes los clasificados en A+ y A y en los de las clases populares se relegan a los clasificados en B, C y D -ver Tabla 2-.

Tabla 2. Cociente de localización de los estudiantes evaluados por clasificación del establecimiento educativo y clase social predominante en las Unidades de Planeamiento Zonal

Clase Social	A+	A	B	C	D
Alta	2,92	0,46	0,33	0,89	0,08
Media	2,45	1,17	0,38	0,21	0,52
Popular	0,67	0,98	1,14	1,15	1,12

Fuente: elaboración propia con base en registros del ICFES

A diferencia de otros determinantes de la brecha cognitiva que son más dúctiles a las orientaciones de alguna política, algunos de los cuales ya se están interviniendo tal como se analizará a continuación, la segregación es el más complejo en razón de la inmovilidad espacial de la vivienda y de los establecimientos educativos y, por consiguiente, la reducción de sus efectos se circunscribe a la posibilidad de que la rotación de la vivienda usada permita a los hogares de las clases populares acceder a otros vecindarios y matricular a sus hijos en establecimientos mejor categorizados.

Lo que se observa en los últimos años es todo lo contrario, lo que permite establecer la magnitud de los esfuerzos requeridos para establecer una contratendencia pues, además de los bajos índices de rotación de la vivienda de las clases populares, la producción residencial en serie y en altura se viene orientado hacia las periferias, incrementando la densidad poblacional y con ello la demanda de servicios educativos que, como se ha visto, reproducen la desigualdad.

3.3.3 La jornada escolar

El tiempo de permanencia de los estudiantes en el establecimiento educativo es un poderoso determinante de la brecha cognitiva, porque cuan más parsimoniosa sea la aprehensión de los conocimientos son mejor asimilados por la personas; al contrario, la instantaneidad de la

transmisión deja vacíos que se pasan por alto al privilegiar cortas jornadas so pretexto del agotamiento de los alumnos y de los docentes en jornadas completas.

Las comunidades educativas de los colegios no oficiales introdujeron como elemento diferenciador de su oferta la jornada completa de nueve horas, iniciando a las siete de la mañana y concluyendo a las cuatro de la tarde, contando con que los padres sufragaran los costos del personal docente y del administrativo que de hecho implica los recargos legales por una hora extra que excede a la jornada laboral máxima de ocho horas. Esa disponibilidad a pagar se circunscribe a los hogares de las clases altas para quienes, además, el espacio metropolitano no es obstáculo pues también incurren en el costo de la ruta escolar.

Las medias jornadas -mañana, tarde o nocturna- caracterizan la oferta de los establecimientos oficiales que atiende la demanda educativa de los hogares de las clases populares y de las medias de rango bajo, fragmentación que produce buenos resultados en materia de cobertura del sistema educativo, a costa de la calidad con que se imparten los conocimientos. La restricción presupuestal de los padres en estos segmentos los inclina generalmente a optar por el establecimiento más próximo al lugar de residencia y por una jornada reducida que no estimula el trabajo autónomo del estudiante en el resto de la jornada.

Desde el 2002 la jornada en los establecimientos oficiales de fijó en 30 horas semanales, es decir, 6 horas diarias, impartidas durante un año lectivo de 40 semanas (Gobierno Nacional, 2002).

Los balances sobre la eficiencia asignativa de las medias jornadas asumían sus ventajas en cuanto al mejor uso de la infraestructura y bajo el supuesto de que el personal docente fuera el mismo lo que, evidentemente, no es la regla, pero su enfoque eludía las consecuencias de la mala calidad de la educación impartida. Estos aspectos son estudiados por Bonilla (2011) quien en su análisis sobre la jornada única en Colombia confirmó que los estudiantes en tal jornada tienen mejores rendimientos académicos en relación con los de las demás jornadas, especialmente con los de la jornada de la tarde. Por tanto, la media jornada es causa desigualdad.

En 2016 el Gobierno nacional reglamentó la jornada única en los establecimientos oficiales al establecerla en 9 horas de permanencia en el establecimiento de las que una se dedica al descanso y al almuerzo y las restantes 8 horas a las actividades pedagógicas obligatorias,

complementarias y optativas requeridas para “fortalecer las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes” (Gobierno Nacional, 2016, arts. 2.3.3.6.1.5 y 2.3.3.6.1.6). Como complemento a esta medida, reglamentó los estímulos que otorgará tanto a los establecimientos educativos como a los entes territoriales certificados en educación previa la suscripción de acuerdos de desempeño, y la medida para tal fin empleará: el Índice de Calidad.

En su evaluación de la implementación de la jornada Única, González (2016) concluye que el aumento de la intensidad horaria es insuficiente si no se acompaña de modificaciones en las propuestas pedagógicas y en su adecuación con los recursos a disposición de los profesores y que “el programa de Jornada completa escolar en Bogotá, sin duda, podría ayudar a resolver las desigualdades en la educación, a cerrar las brechas y en general a mejorar la calidad de la educación en Colombia” (González, 2016, p. 33).

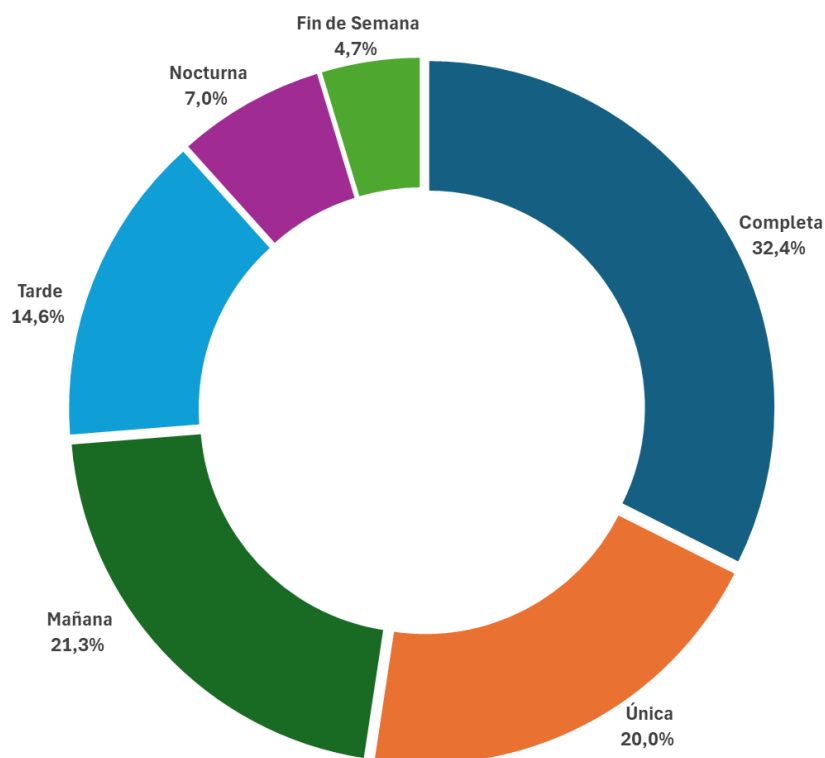
Por su parte, Osorio (2019) realizó un balance bibliográfico en el que destaca las ventajas en el fortalecimiento de la calidad educativa y en el consecuente rendimiento académico, la disminución de la repitencias y la reducción en la deserción escolar, así como detecta economías externas tales como el beneficio que acarrea para los padres que trabajan, la protección de las amenazas del mundo exterior para los estudiantes y la reducción del embarazo entre adolescentes y en la participación de las mujeres en el mercado laboral, entre otras, y concluye que para Colombia no existe evidencia científica suficiente para corroborar la mejoría en el Índice de Calidad y en los resultados de las pruebas SABER.

El Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2025) realizó un balance bibliográfico que al igual que el anterior pone de presente el creciente interés entre los académicos del mundo por la jornada Única y, en lo que corresponde a Colombia, constata un crecimiento monotonico en la matrícula que, por ello mismo, la sitúa muy lejos de la meta formulada desde su instauración en 2016.

En la distribución de la población estudiantil -ver Figura 5- se distinguen tres segmentos: el de los estudiantes que aun deseando estudiar están forzados por la necesidad a dar prioridad a otra actividad como el trabajo o el cuidado y, por tal razón, se matriculan en la jornada nocturna -7,0%- o en la del fin de semana -4,7%-; el de los estudiantes que debido a la imbricación de la necesidad con la jornada de trabajo de los padres solo pueden estudiar en

jornadas parciales como las de la mañana -21,3%- o la de la tarde -14,6%-, y el segmento en el que tales necesidades no existen o si existen son relegadas a un segundo plano por la prioridad otorgada a la educación que se focaliza en la jornada única -20,0%- o en la jornada completa -32,4%-.

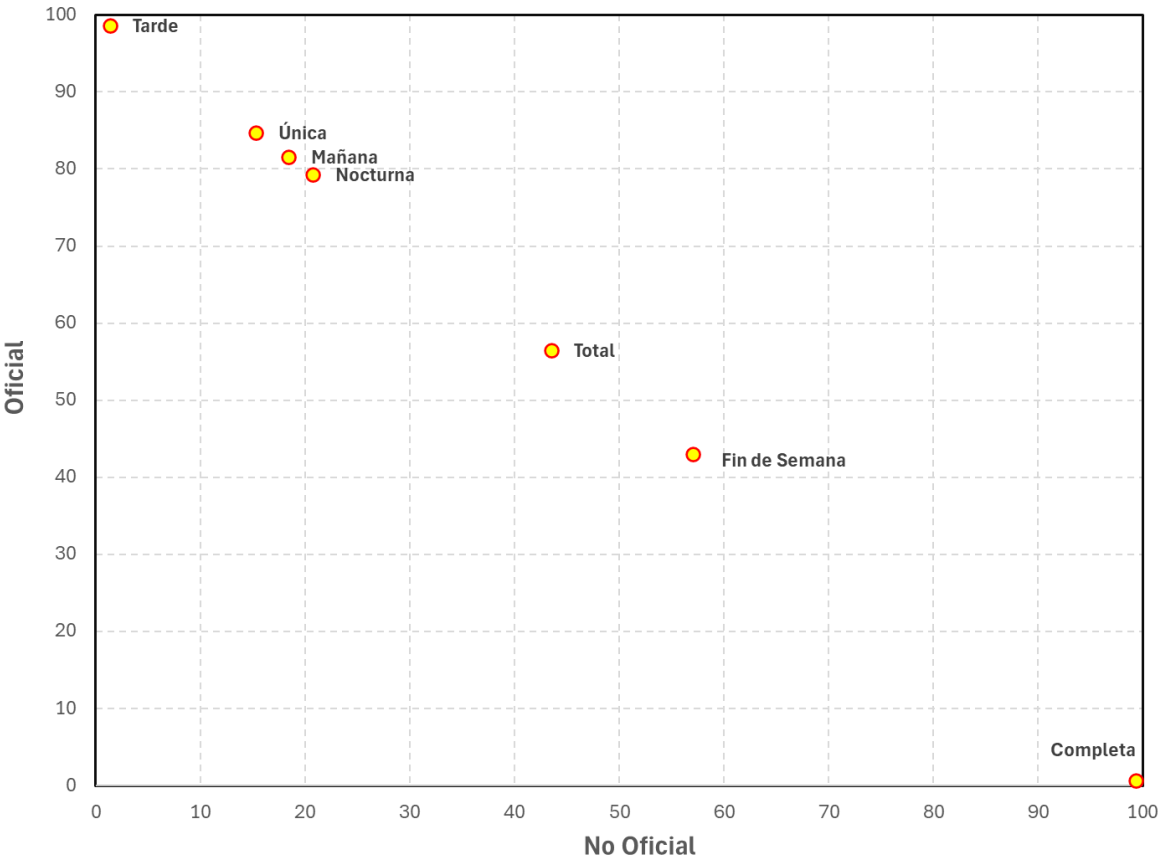
Figura 5. Distribución (%) de la población matriculada por tipo de jornada



Fuente: elaboración propia con base en registros del ICFES.

En la Figura 6 se evidencia que los establecimientos oficiales atienden casi por completo la demanda del segundo segmento, mientras que en la del primer segmento hay una mayor participación de los establecimientos no oficiales, pero es en la jornada única y en la jornada completa en donde se evidencia una mayor inclinación de los oficiales por la primera -84,7%- y de los no oficiales por la segunda -99,4%-.

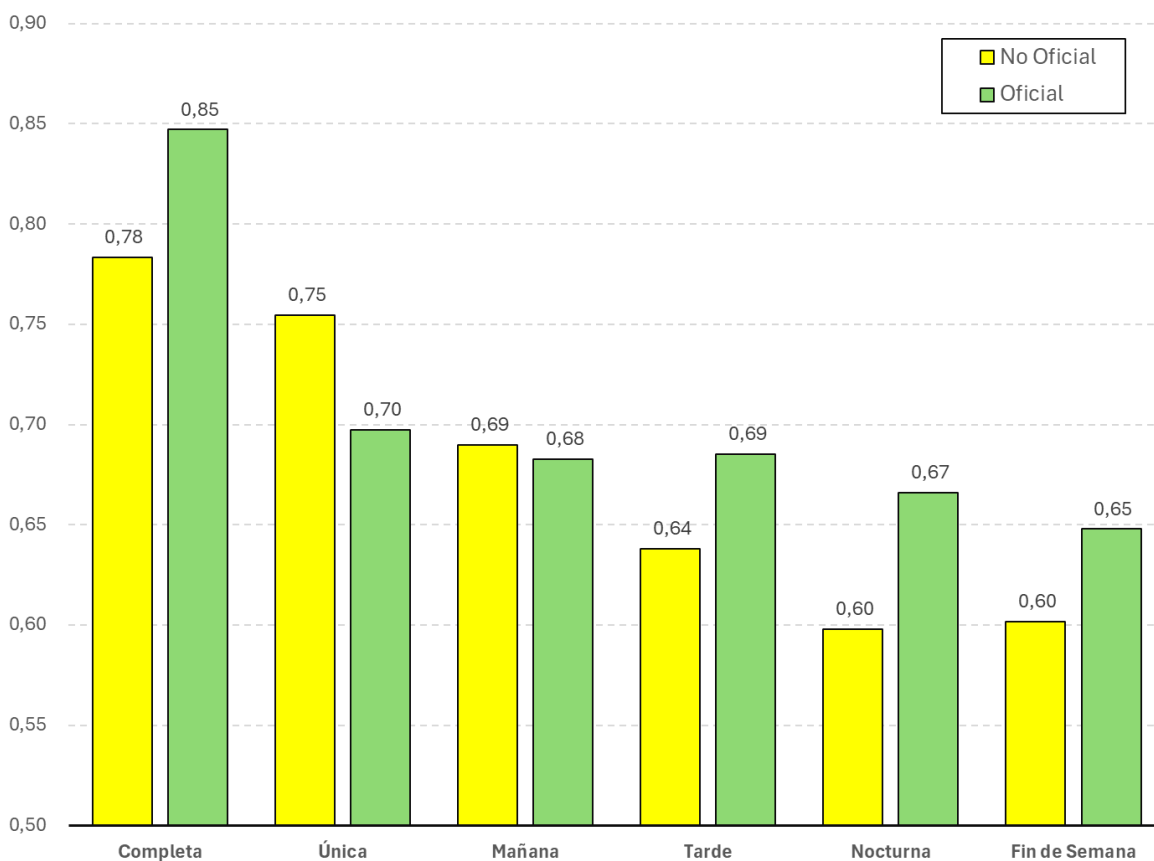
Figura 6. Composición (%) de la población matriculada por tipo de jornada y características de los establecimientos educativos



Fuente: elaboración propia con base en registros del ICFES.

La jornada incide decididamente en la magnitud de la brecha educativa. La amplitud de la brecha cognitiva medida en los puntajes de los establecimientos educativos -Figura 7- muestra, en primer lugar, que en el total los mejores resultados los detentan los establecimientos no oficiales, con la salvedad que en le Jornada Completa cuyos resultados son los mejores en relación con las demás jornadas, los establecimientos oficiales superan a los no oficiales.

Figura 7. Puntaje mediano de la prueba Saber 11 de los establecimientos educativos por tipo de jornada y sus características



Fuente: elaboración propia con base en registros del ICFES.

Este tipo de resultados contribuyen a esclarecer los vacíos que en esta materia encontró Osorio (2019) y, en particular, alientan a redefinir la política educativa para fortalecer los esfuerzos en la transición hacia la Jornada Completa. Mientras que la Jornada Única se caracteriza principalmente por el tiempo dedicado a diario por los establecimientos educativos a sus estudiantes en actividades académicas inherentes a las áreas obligatorias, fundamentales y optativas, la Jornada Completa es una estrategia dirigida a la formación integral de los estudiantes que se cimienta en los Centros de Interés en los que el estudiante desarrolla sus capacidades en ciencia, tecnología e innovación y, con ello, amplía sus conocimientos y oportunidades.

3.3.4 Naturaleza de los establecimientos educativos y el espacio metropolitano

La Constitución Política de 1991 consagró la educación como un derecho y a los jóvenes y adolescentes también le reconoció su derecho a la formación integral. La educación es obligatoria para los menores de 15 años y es gratuita en los establecimientos oficiales, y el Estado regulará su prestación por particulares, quedando al arbitrio de los padres la escogencia del tipo de educación que le darán a sus hijos mientras sean menores de edad. La CP también introdujo la noción de la educación permanente como instrumento para garantizar el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades.

El libre albedrío de los padres en un entorno en el que los establecimientos oficiales y no oficiales les proponen planes educativos diferenciados crea la ilusión de que la elección que realicen es aquella que garantiza la satisfacción de su deseo de educar a sus hijos con el más elevado estándar de calidad y, con ello, garantizarles que en el futuro competirán en igualdad de oportunidades con los de su generación.

Mientras que la gratuidad del servicio público de la educación en los establecimientos oficiales atiende la demanda de los hogares populares ofreciendo una calidad racionada por las disponibilidades presupuestales de los gobiernos, los no oficiales gozan de la posibilidad de segmentar el servicio ofertado de acuerdo con las clases sociales a las que se dirige y la disponibilidad a pagar de los hogares que las conforman. El costo de la matrícula y de la mensualidad a los que en algunos casos se le adiciona el de los bonos o contribuciones que los padres como miembros de la comunidad educativa acuerdan para sufragar algún complemento al programa, es un poderoso mecanismo de selección que permite que sus hijos se codeen con los de su misma clase social e impide que los de otras clases sociales accedan en igualdad de condiciones.

La imagen de la aglomeración de los núcleos del poder y la contigüidad de los establecimientos educativos en el centro tradicional descrita por Quiceno (2012) se ha alterado a medida que del crecimiento poblacional y físico de la ciudad ha estimulado el aprovechamiento de las ventajas de la aglomeración a escala supramunicipal, *pari passu* con la consolidación de los patrones de segregación socioespacial del núcleo metropolitano.

En un país con amplias brechas de ingresos y de oportunidades, los procesos de metropolización revisten mayor complejidad que los que se adelantan en aquellos en los que

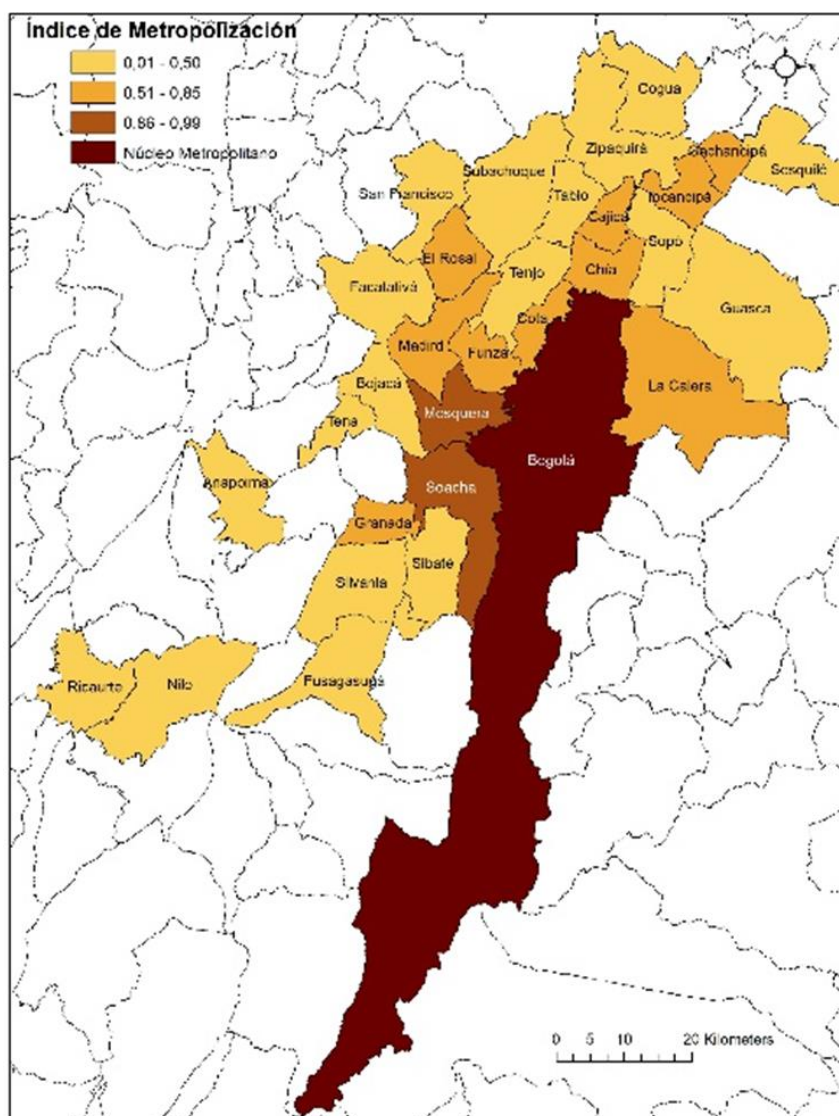
esas desigualdades son considerablemente menores. En estos últimos la homogeneidad de ingresos y la igualdad de oportunidades acrisolan mecanismos de elección meritocráticos para el ingreso a la educación superior y al mundo del trabajo, pero también en la elección residencial en la que las subastas son un mecanismo eficaz tal como lo teoriza Fujita (1989). Por el contrario, las desigualdades y las inequidades alientan a los políticos y gobernantes locales a diseñar mecanismos que favorezcan a las clases pudientes y a los tomadores de decisiones de inversión productiva privada a localizarse en sus jurisdicciones, bajo la premisa de la “valorización del territorio”.

Las decisiones de localización residencial de los hogares son moldeadas por el esquema general de segregación socioespacial prevaleciente, al que se ajustan los precios del suelo edificable y, por tanto, los de la vivienda. La reproducción de tal esquema a escala metropolitana es posible a la acción y a la omisión de los poderes políticos y de los gobernantes de las jurisdicciones involucradas, procurando intervenir de manera selectiva en su propósito de cualificar cierto perfil de sus residentes.

La competencia por la localización de los establecimientos educativos sigue esa misma lógica, pero los incentivos son diferentes a los de las demás actividades económicas pues responden a los requerimientos específicos que dependen en buena medida de la naturaleza de los establecimientos educativos que, por su parte, ofertan jornadas educativas diferenciadas acordes con la clase social de los estudiantes.

Las relaciones estructurales de los residentes en jurisdicciones municipales ubicadas dentro del área de influencia de un núcleo metropolitano son susceptibles de cuantificar con medidas de interacción poblacional entre tales jurisdicciones, subyacentes a la decisión de los cambios de residencia permanente, lo que da lugar a saldos migratorios que expresan el grado de avance del fenómeno de metropolización. La Figura 8 muestra que Mosquera y Soacha son los municipios que han alcanzado un grado avanzado de tales relaciones que los ubica como las únicas conurbaciones hasta el momento, municipios en los que se han integrado como una unidad espacial los mercados del suelo y la vivienda con rasgos populares como en Soacha, y los laborales como ocurre con los de Mosquera. Les siguen 24 municipios en fase de metropolización intermedia entre los que se encuentran Cota y La Calera y 38 en fase incipiente entre los que está Tenjo.

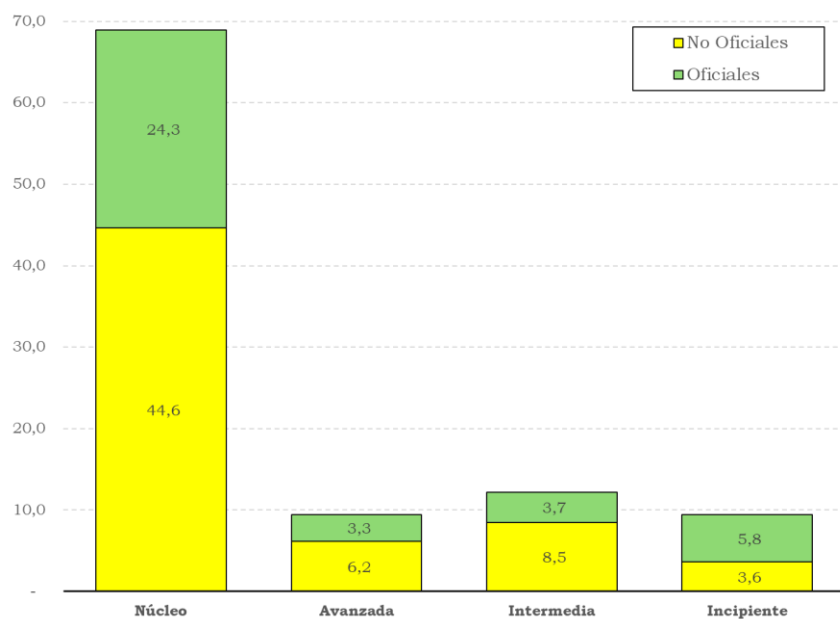
Figura 8. Estadios de la metropolización



Fuente: Alfonso (2024) con base en registros poblacionales del DANE

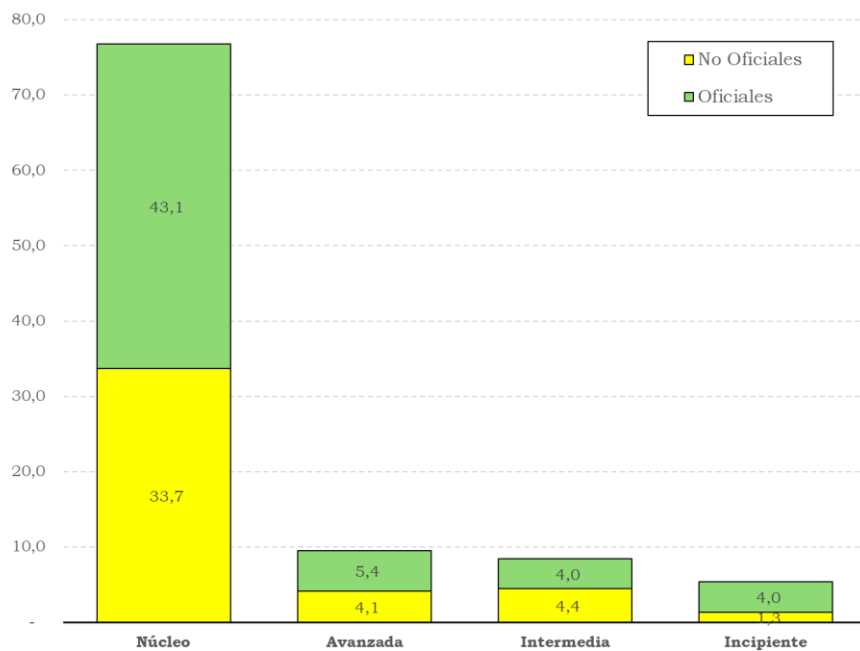
El núcleo metropolitano, Bogotá, concentra la mayor cantidad de establecimientos de la zona, tanto oficiales -24,3%- como no oficiales -44,6%-, composición que se replica en las jurisdicciones municipales en metropolización avanzada e intermedia -ver Figura 9-. Esa composición se invierte cuando se analiza la manera como se distribuye la población estudiantes pues salvo en los municipios en metropolización intermedia los establecimientos oficiales atienden la mayor proporción de la demanda en educación media -ver Figura 10-.

Figura 9. Distribución (%) de los establecimientos educativos por estadio de metropolización y sus características



Fuente: elaboración propia con base en registros del ICFES.

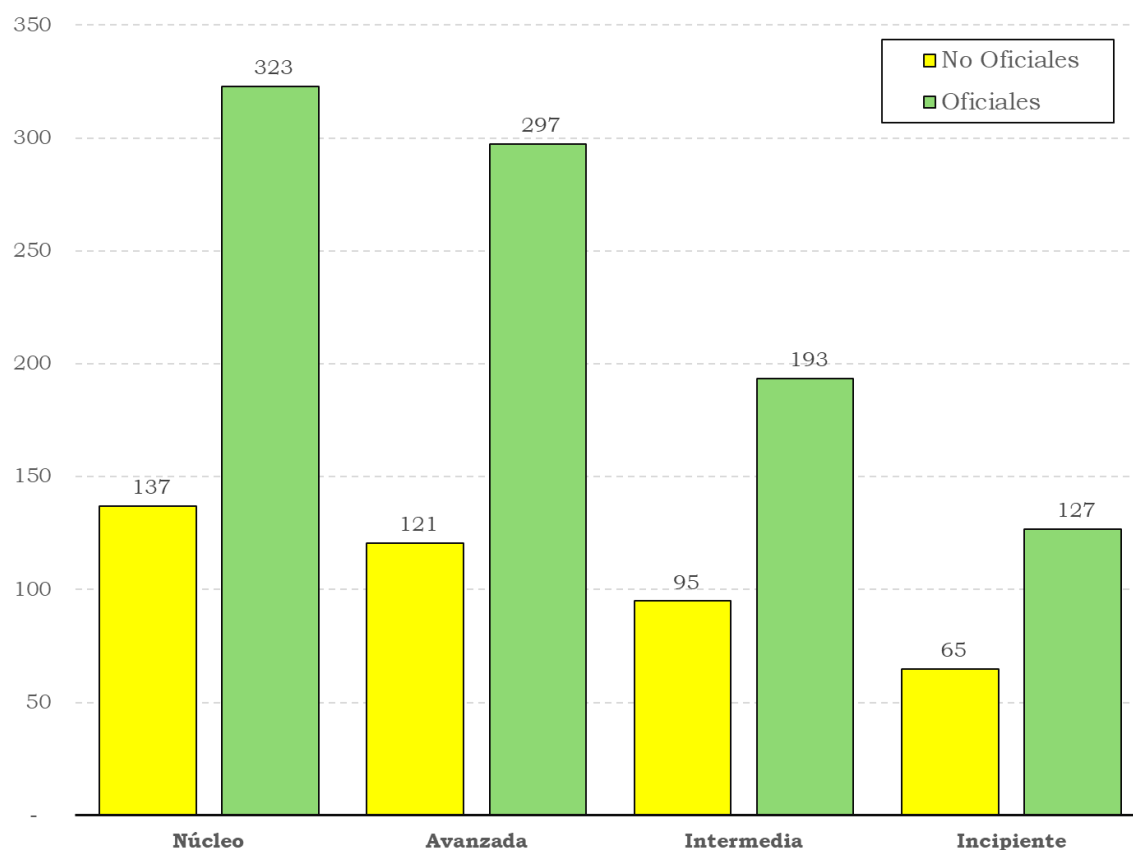
Figura 10. Distribución (%) de los estudiantes por estadio de metropolización y sus características



Fuente: elaboración propia con base en registros del ICFES.

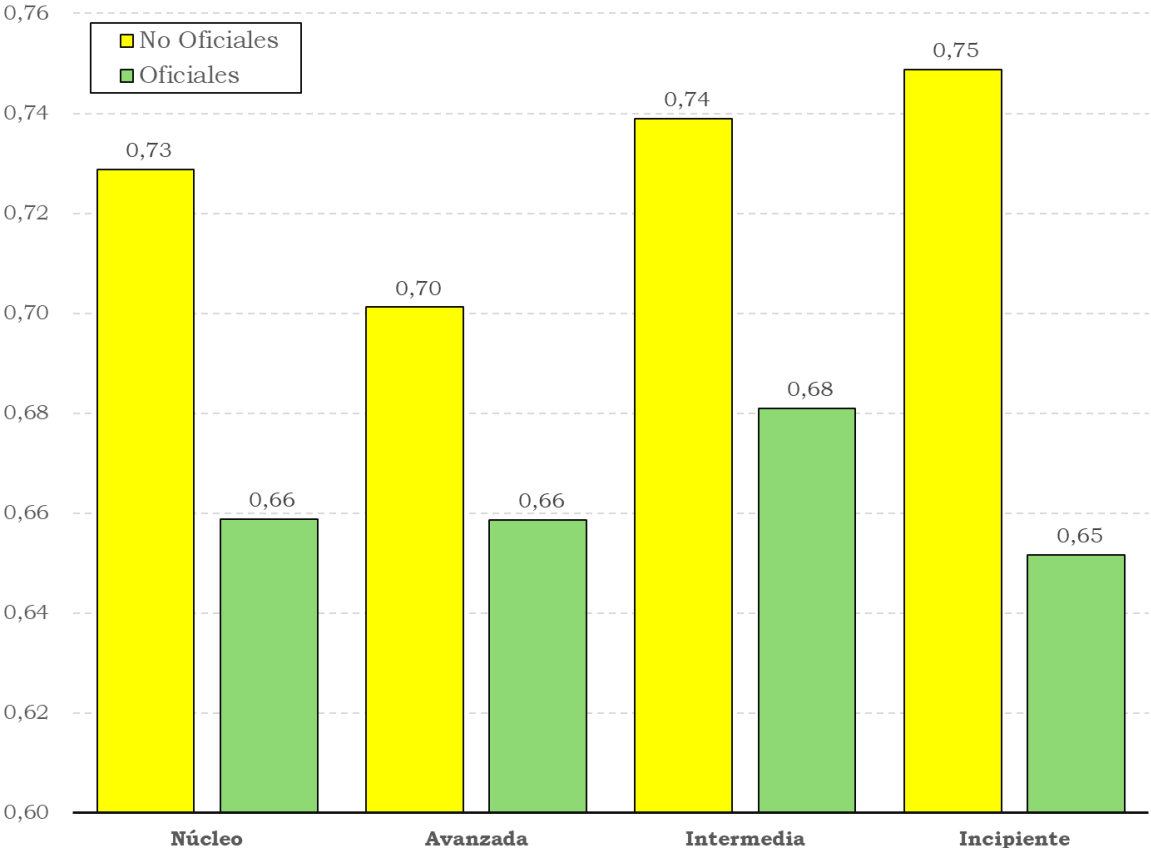
El resultado es que el tamaño de los establecimientos educativos medido por la mediana del número de estudiantes matriculados es considerablemente superior entre los de carácter oficial, generalmente más del doble que los no oficiales; además, hay una regularidad decreciente del tamaño del establecimiento, sea oficial o no oficial, asociada con la escala de la metropolización -ver Figura 11-. Se deduce entonces que existen notorias economías de escala entre los establecimientos educativos oficiales, lo que remite a la cuestión de si tales economías redundan en la reducción de la brecha cognitiva, pero los resultados ponderados de la Figura 12 indican que no.

Figura 11. Mediana del número de estudiantes matriculados por establecimiento educativo por estadio de metropolización y sus características



Fuente: elaboración propia con base en registros del ICFES.

Figura 12. Índice ponderado de las pruebas Saber 11 de los establecimientos educativos por estadio de metropolización y sus características



Fuente: elaboración propia con base en registros del ICFES.

Es comprensible que la responsabilidad del Estado en la universalización de la educación como respuesta a la garantía del derecho a la educación conduzca a una política que resulte en establecimientos con elevada densidad de matriculados. Lo que es incomprensible es que esa estrategia promueva antes que acotar la brecha cognitiva y, por tanto, relegue a los establecimientos oficiales a cumplir una labor reproductiva de las desigualdades en curso. Un contrargumento se podría formular en términos de la distribución de la carga académica de los docentes; esto es, que la relación del número de estudiantes por docente no obstaculiza su rendimiento académico.

3.3.5 Las relaciones docente-estudiante

Con un mundo más inclusivo y equitativo en mente para niños y jóvenes, López-Iglesias (2025) concibe a la educación como un *oficio* y un por tanto un *arte*, no una profesión, que es ejercido por padres y docentes que deberían erigirse como las personas más importantes del mundo. De manera paradójica, afirma que es la “falta de formación especializada de los docentes” la que obstaculiza el desarrollo de las potencialidades de los alumnos; es decir que los docentes deberían profesionalizarse. Denuncia la falsedad que reina en las teorías de la innovación en la educación y cuestiona la ética de sus autores, una especie de dudosos “gurús”, y aboga por una educación personalizada en equidad que propicie su desarrollo pleno.

La educación inclusiva es posible cuando se personaliza, esto es, cuando el docente reconoce en cada estudiante sus rasgos personales, familiares, académicos y contextuales, lo que no implica ofrecer aulas individualizadas. Este enfoque a diario pone a prueba la versatilidad del docente para discernir los requerimientos de cada estudiante en educación sexual o en el uso responsable de las tecnologías, así como en reconocer los trastornos que padecen. Y, a su vez, es un enfoque que cuestiona a fondo los exámenes de estado al afirmar que los estudiantes demandan conocimientos diferentes y que no todos aprenden al mismo ritmo.

Lara *et al.* (2022) convienen en que el compromiso escolar que se manifiesta en el rendimiento académico del estudiante con desarrollo típico se explica en parte por su relación con el docente, y en aquellos con necesidades especiales esto es aún más notorio. Actitudes como la proximidad física, la disposición para la atención personalizada dentro y fuera del aula, así como el interés por el desarrollo autónomo del estudiante. García-Rangel *et al.* (2014) advierten que problemas actitudinales de los docentes tales como la despreocupación por el desarrollo pedagógico didáctico y la consecuente monotonía de sus clases, la actitud negativa ante los cuestionamientos y la incapacidad para dar respuestas a las dudas y, no menos importante, la amplitud de la brecha generacional, producen apatía educativa que deteriora el rendimiento académico.

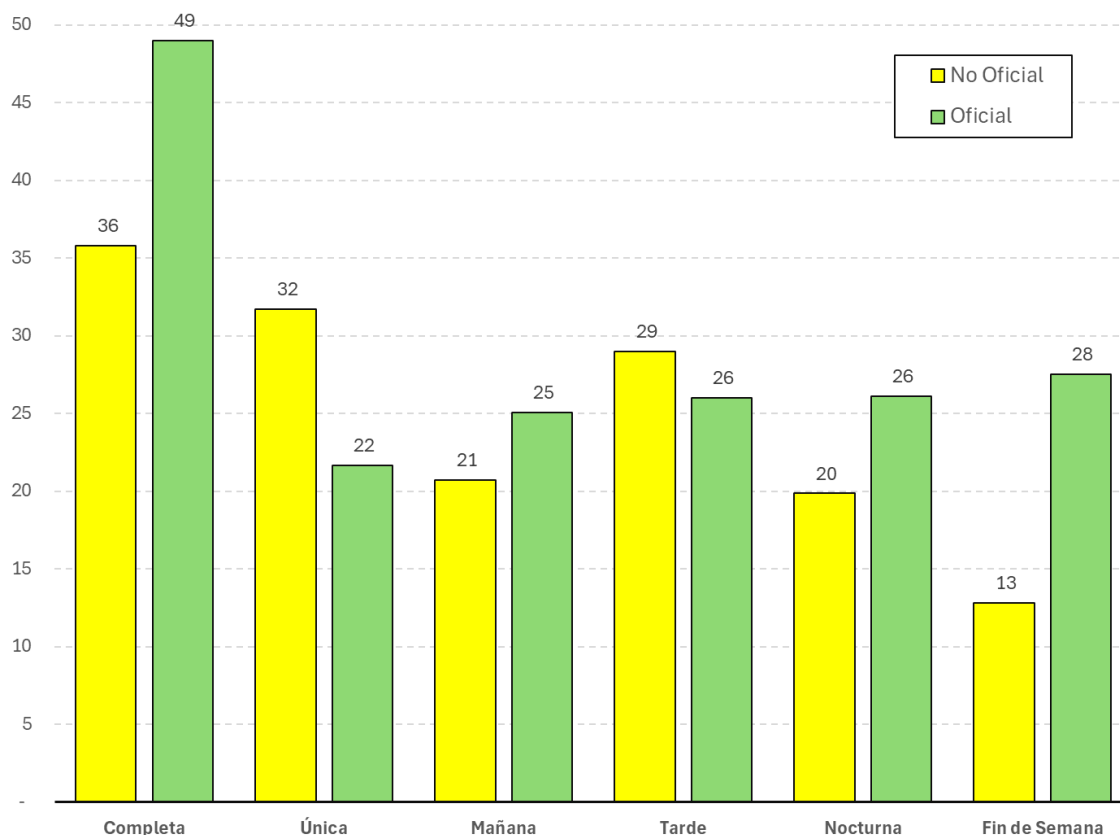
Estas relaciones cualitativas son indisociables de la relación técnica estudiantes por docente -RT-. El ideal tipo del “1 a 1” lo pueden alcanzar los más pudientes que están dispuestos a pagar por esta exclusividad y encuentran beneficios en ella. Pero socialmente es inalcanzable

y, de hecho, los jefes de hogar de las clases altas saben que la interacción generacional en la escuela, el colegio e incluso en la universidad, es irremplazable para el desarrollo cognitivo de sus hijos, tanto como para la afirmación de su personalidad. El alcance de la RT óptima está sujeta a variadas restricciones que incluyen desde las regulaciones estatales en la materia, la capacidad de negociación de los padres ante los establecimientos educativos en busca de la menor posible, así como la de los docentes para reducir su carga académica.

En 2002, el Decreto 3020 estableció la RT mínima en 32 alumnos por docente para los establecimientos localizados en las zonas urbanas y 22 para los de la zona rural. Ese límite inferior es condición para la certificación de los establecimientos educativos y se emplea en un contexto de apreturas fiscales que condicionan la composición de la planta profesoral, con lo que seguramente se incrementa la eficiencia, pero repercute negativamente en el mejoramiento de la calidad en condiciones de equidad.

La Figura 13 pone en evidencia que en los establecimientos oficiales de jornada completa la relación es la más elevada -49- entre todas las jornadas, incluso que la de los no oficiales de la misma jornada -36-, y como se expuso en la Figura 7, son estos los establecimientos con los mejores resultados ponderados, con la limitante de que los no oficiales son hegemónicos en esta estrategia pedagógica. Este resultado indica que esta relación debe relativizarse en el sentido que aun siendo elevada puede contribuir a reducir la brecha cognitiva siempre y cuando los docentes cuenten con alternativas pedagógicas tales como los centros de interés que les faciliten realizar sus compromisos con la educación cualificada que deben impartir.

Figura 13. Relación cuantitativa estudiantes por docente en los establecimientos educativos por jornada y sus características



Fuente: elaboración propia con base en registros del ICFES.

Hay establecimientos educativos que no alcanzan el umbral mínimo establecido por la ley para ser certificados por el Estado, comenzando por los no oficiales de las jornadas de la mañana, nocturna y de fin de semana, y los oficiales de jornada única, pero descertificarlos sería un error que es inmanente a la omisión del tipo de jornada que esta asociada a las condiciones socioeconómicos de los hogares y, además, a la tendencia de mediano plazo a la reducción de la natalidad que está redundando en la pérdida de estudiantes por esta infranqueable tendencia demográfica.

Reflexiones finales

Las pautas de interacción social en las sociedades antiguas son cuando menos enigmáticas si se les compara llanamente con las de las contemporáneas y, por tal razón, la reconstrucción histórica realizada por Ponce (2015 [1937]) tiene indudables méritos tales como el de haber

controlado sus hallazgos con la formación de las clases sociales y con su misma existencia. De allí afloran cuestiones inquietantes para esta investigación como la de si el *apartheid educativo* es la continuidad del *dogma pedagógico* o si es una transmutación para adaptarse a las formas de interacción social contemporáneas.

La magnitud de la brecha cognitiva, su persistencia entre clases sociales y los determinantes analizados en la tercera parte sugieren que se trata de una transmutación problemática en la que afloran nuevas pautas de apropiación clasista de los conocimientos, tales como la hegemonía de los establecimientos oficiales en la jornada completa que es la que ofrece los mejores indicadores en la educación media.

La persistencia de la brecha cognitiva es un fenómeno de trascendencia social pues tal como lo deduce la psicohistoria, los hechos sociales del presente y los venideros están indisolublemente ligados a las conductas de sus protagonistas a las que subyacen las motivaciones que se les inculcaron desde la infancia. Desde este enfoque se encuentra que existen adultos “emocionalmente minusválidos” (deMause, 2002) que son ese conjunto de individuos alienados por sus padres cuya función es reproducir por generaciones las pautas de una sociedad jerárquica en la que la violencia es el mecanismo para perpetuar el lugar que en ella se ocupa; por tanto, una visión virtuosa del futuro de una sociedad se forma a partir de la ruptura de esa deficiencia mediante la adopción de reglas que existen desde antaño tales como las contenidas en la Convención de los Derechos de la Infancia (Vilar, 2015).

Si tal como lo prescribe la Teoría Psicogenética de la Historia, la estructura psíquica prevaleciente en las generaciones actuales es heredada de las precedentes (Santiago, 2007, p. 33), la cultura es un fenómeno monótono, casi inmutable. Una parte de la cultura se ha formado al resolverse la disyuntiva entre impartir obediencia o independencia a los hijos, esto es, entre gozar de los beneficios de la heteronomía o enfrentar los riesgos de la autonomía. Para Acemoglu (2022), los patrones o empleadores valorarán mejor a los obedientes y, por ello, en sociedades con salarios bajos los padres tienen incentivos para inculcar la obediencia, siendo ésta una causa de que el cambio social se ralentice y la actividad política caiga en un estado estacionario.

En los sistemas educativos cuyos indicadores de la brecha cognitiva son de variabilidad monótona, se acostumbra a infundir la obediencia y con ello se retarda el cambio social al

hacer visible la privación de conocimientos de un amplio grupo de estudiantes, algunos de los cuales desertan como ejercicio de rebeldía. La brecha cognitiva condena a quienes la padecen a la sumisión y, por tanto, el sistema educativo está llamado a superarla para construir una sociedad de personas libres.

Este propósito era impensable en estadios anteriores cuando la nobleza y el clero se le oponían y accionaban los mecanismos que habían diseñado para excluir a los hijos de la plebe. Los que existen en la actualidad son más refinados pues están en manos de personas que conocen de manera diáfana, como un velo transparente, los privilegios de las clases que hay que preservar o, dicho de otra manera, el apartheid educativo que hay que reproducir. Y esos privilegios deben visibilizarse, tal como ocurre con la acumulación de riquezas que no existen si no se ostenta.

El derecho de los padres a elegir la educación que le quieran dar a sus hijos es inalienable y es protegido por la Constitución. Los padres de la clase alta buscan el mejor colegio no oficial en busca de la educación de mejor calidad, mientras que los de las clases populares el de carácter oficial que quede más cerca a su lugar de residencia y, de esta manera, los vínculos entre la segregación residencial y la educativa se traslapan hasta fundirse en vecindarios de jóvenes deprimidos expuestos al estrés cotidiano que deteriora su carácter.

Y a medida que los problemas sociales derivados de la reproducción sistemática de la brecha cognitiva se ensanchan, la omisión de la intervención estatal se hace más notoria, a pesar de existir soluciones como las de la jornada completa en las que los establecimientos educativos oficiales están llamados a irrumpir con prontitud y así enfrentar la desigualdad que emana de la monopolización de esta alternativa pedagógica por los establecimientos no oficiales, privilegio de las clases altas.

Referencias

Abadía, L. K. (2025). Colombia frente al promedio de países de la OCDE: mucho por aprender en educación. Edición digital del diario El Espectador del 13 de septiembre. Disponible en <https://www.elespectador.com/educacion/colombia-frente-al-promedio-de-paises-de-la-ocde-mucho-por-aprender-en-educacion/>

- Acemoglu, D. (2022). Obedience in the Labour Market and Social Mobility: A Socioeconomic Approach. *Economica LSE*, n.º 89, pp. S2-S37. DOI: 10.1111/ecca.12406.
- Alfonso R., Ó. (2014). De la Korima a Mottainai: Modos de vida alternativos para enfrentar el desperdicio de alimentos y restaurar la soberanía del consumidor. *Documentos de Trabajo*, n.º 47. Bogotá, Facultad de Economía – Universidad Externado de Colombia.
- APA, American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 5ª edición, DSM-5®. Editorial Médica Panamericana. Disponible en https://psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/DSM5Update_octubre2018_es.pdf.
- Bonilla, L. (2011). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de trabajo sobre Economía Regional* n.º 143, Banco de la República. Disponible en <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/DTSER-143.pdf>
- Cárdenas, M. y M. M. Boada. (2012). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo II, segunda edición. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Disponible en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105010910/HistoriaEducaB0G Tomoll.pdf>
- Chang, J-H. (2025). La enseñanza de la economía se ha convertido en el Aeroflot de las ideas. *Revista digital Sinpermiso*, edición del 6 de septiembre. Disponible en <https://sinpermiso.info/textos/la-ensenanza-de-la-economia-se-ha-convertido-en-el-aeroflot-de-las-ideas>
- deMause, Ll. (1974). *Historia de la infancia*. Alianza Universidad.
- Dunlap, V. B. (2010). *Rafael Uribe Uribe y el liberalismo colombiano*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

- Fergusson, L. y S. Flores. (2021). Desigualdad educativa en Colombia. En *Educación y clases sociales en Colombia. Un estudio sobre apartheid educativo*. Bogotá, Editorial Dejusticia. Disponible en [Educación y clases sociales en Colombia: un estudio sobre apartheid educativo - Dejusticia](#).
- Fujita, M. (1989). *Urban economic theory: Land use and city size*. New York, Cambridge University Press.
- García-Villegas, M. y L. Gómez-Estrada. (2021). Ensayo sobre historia política de la educación en Colombia. En *Educación y clases sociales en Colombia. Un estudio sobre apartheid educativo*. Bogotá, Editorial Dejusticia. Disponible en [Educación y clases sociales en Colombia: un estudio sobre apartheid educativo - Dejusticia](#).
- García-Villegas, M. y L. Fergusson. (coordinadores) (2021). *Educación y clases sociales en Colombia. Un estudio sobre apartheid educativo*. Bogotá, Editorial Dejusticia. Disponible en [Educación y clases sociales en Colombia: un estudio sobre apartheid educativo - Dejusticia](#).
- García-Rangel, E.; A. García-Rangel y J. Reyes-Angulo. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *RA XIMHAI*, vol. 10, n.º 5. Disponible en <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/699/658>
- Gobierno de Colombia. (2016). Decreto n.º 501 “Por el cual se adiciona el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015”. Disponible en https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=69054
- Gobierno de Colombia. (2002). Decreto n.º 1850 “por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.”. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf

- González, M. (2016). Efectos de la jornada completa escolar sobre los resultados en las pruebas estandarizadas: evidencia empírica para Colombia. Disponible en <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/d112028a-625a-452b-a82d-ad8aa3f0be91/content>
- Helg, A. (1987). La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17120/Educaci%C3%B3n%20en%20colombia_web.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- ICONTEC. (1999). Norma Técnica Colombiana NTC 4595. Ingeniería Civil y Arquitectura. Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96894_Archivo_pdf.pdf.
- Laboratorio de Economía de la Educación – Pontificia Universidad Javeriana. (2025). El lento camino de Jornada Única en Colombia: estadísticas a 2023. Informe Análisis estadístico n.º 120. Disponible en <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/d/lee/inf120-informe-jornada-unica-2025-vf-lee>
- Lara, G.; L. Lagos; N. González; V. Parra; F. Lara y C. Paz. (2022). Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. DOI <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.4495>
- López-Iglesias, Y. E. (2025). Educar personalizando, personalizar educando: una visión inclusiva de la educación. Barcelona, Plataforma Editorial.
- MacNair, M. y Kautsky, K. (2025). Nuevas clases medias y marxismo: el debate original. Revista electrónica Sinpermiso, edición del 26 de junio. Disponible en [Nuevas clases medias y marxismo: el origen del debate - Karl Kautsky, Mike MacNair | Sin Permiso](#)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 3020 “por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y

se dictan otras disposiciones”. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104848_archivo_pdf.pdf

Noguera, C. (2012). Ka Reforma Educacionista en Bogotá 1920-1936 ¿Instruir, educar o higienizar al pueblo? En *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo II, segunda edición. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Disponible en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105010910/HistoriaEducaB0G Tomoll.pdf>

Osorio-Mancilla, L. (2019). Política de ampliación de la jornada escolar y algunas de sus implicaciones. *Educación y Humanismo*, 21(36), 194-209. DOI: <http://dx10.17081/eduhum.21.36.3149>

Ponce, A. (2015 [1937]). *Educación y lucha de clases y otros escritos*. Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en Ponce A. (2015) [1937] *Educación y lucha de clases y otros escritos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, en <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2018/09/ponce-educac3b3n-y-lucha-de-clases-y-otros-1937.pdf>

Quiceno, H. (2012). De la metáfora del centro a la metáfora de lo abierto 1900-1930. En *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo I, segunda edición. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Disponible en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105115734/HistoriaEducaB0G Tomol.pdf>

Quijano, M. S. y M. Sánchez. (2012). La escolarización de niñas y jóvenes en Bogotá 1870-1920. En *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo I, segunda edición. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Disponible en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105115734/HistoriaEducaB0G Tomol.pdf>

Ramírez-Trujillo, J. y M. García-Villegas. (2021). La educación en Antioquia durante el Olimpo Radical. En *Educación y clases sociales en Colombia. Un estudio sobre apartheid educativo*. Bogotá, Editorial Dejusticia. Disponible en [Educación y clases sociales en Colombia: un estudio sobre apartheid educativo - Dejusticia](#).

- Rawls, J. (1995). Teoría de la justicia. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, S. (2012). La Universidad Nacional: vicisitudes y enmiendas del proyecto académico: 1868-1886. En *Historia de la educación em Bogotá, Tomo I*, segunda edición. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Disponible en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105115734/HistoriaEducaB0G Tomol.pdf>
- Santiago, Z. (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. Takwá. n.º 11-12, pp. 31-50. Disponible en <https://www.aacademica.org/zoila.santiago/6>
- Vilar, J. (2015). Historia de la infancia. *Educació Social* n.º 60, pp. 123-126. Disponible en <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/296676/385608>
- Zapata, V. (2012). La reforma de Núñez en Bogotá. En *Historia de la educación em Bogotá, Tomo I*, segunda edición. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Disponible en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105115734/HistoriaEducaB0G Tomol.pdf>
- Zuluaga, O. L. (Investigadora Principal). (2012a). Historia de la educación em Bogotá, Tomo I, segunda edición. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Disponible en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105115734/HistoriaEducaB0G Tomol.pdf>
- Zuluaga, O. L. (Investigadora Principal). (2012b). Historia de la educación em Bogotá, Tomo II, segunda edición. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Disponible en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105010910/HistoriaEducaB0G Tomoll.pdf>

Serie Documentos de Trabajo

Facultad de Economía - Universidad Externado de Colombia

N.º	Autor	Título	Año
1	Juan Santiago Correa	Urbanismo y transporte: el tranvía de Medellín (1919-1950)	2002
2	Álvaro H. Chaves C. yHelmuth Y. Arias G.	Cálculo de la tasa interna de retornos educativos en Colombia	2002
3	Fernando Bernal C.	Gobernanza pública, violencia y políticas de alivio a la pobreza. La ampliación del marco conceptual del Programa Familias en Acción	2003
4	Sandra L. Guerrero	Evaluación de la racionalidad del plan de descontaminación del río Bogotá a partir del análisis de costo mínimo y tasa retributiva	2003
5	Humberto Bernal Castro yByron Ortega	¿Se ha desarrollado el mercado secundario de acciones colombiano durante el período 1988-2002?	2004
6	Liliana Chicaíza	Valoración de primas de reaseguro para enfermedades catastróficas utilizando el modelo de Black-Scholes	2005
7	Rosaura Arrieta, Aura García y Elsa Doria	Movilidad social en el asentamiento subnormal de Ranchos del Inat 2004	2005
8	Álvaro H. Chaves C.	Evolución de la productividad multifactorial, ciclos y comportamiento de la actividad económica en Cundinamarca	2005
9	Liliana López C. y Fabio F. Moscoso	La eficiencia portuaria colombiana en el contexto latinoamericano y sus efectos en el proceso de negociación con Estados Unidos	2005
10	Andrés F. Giraldo P.	La neutralidad del dinero y la dicotomía clásica en la macroeconomía	2005
11	Diego Baracaldo, Paola Garzón y Hernando Vásquez	Crecimiento económico y flujos de inversión extranjera directa	2005
12	Mauricio Pérez Salazar	Mill on Slavery, Property Rights and Paternalism	2006
13	Fabio F. Moscoso y Hernando E. Vásquez	Determinantes del comercio intraindustrial en el Grupo de los tres	2006
14	Álvaro H. Chaves C.	Desestacionalización de la producción industrial con la metodología x-12 arima	2006
15	Ómar Fernando Arias	El proceso de fluctuación dinámica de la economía colombiana: reconsideraciones teóricas sobre un fenómeno empírico	2006
16	Homero Cuevas	La empresa y los empresarios en la teoría económica	2007
17	Álvaro H. Chaves C.	Ventajas comparativas del sector agropecuario colombiano en el marco de los recientes acuerdos comerciales	2007
18	William Lizarazo M.	La controversia del capital y las comunidades científicas	2007
19	Mario García y Edna Carolina Sastoque	Pasiones e intereses: la guerra civil de 1876-1877 en el Estado Soberano de Santander	2007

20	José Gil Díaz	Ministerio de Finanzas: funciones, organización y reforma	2007
21	Mauricio Pérez Salazar	Economía y fallos constitucionales: la experiencia colombiana desde lavigencia de la Carta Política de 1991 hasta 2003	2007
22	Mauricio Rubio y	Análisis de series de tiempo del secuestro en Colombia	2007
23	Luis Felipe Camacho	Reflexiones de economía política: la justicia social en la obra de LeónWalras	2008
24	Óscar A. Alfonso R.	Economía institucional de la intervención urbanística estatal	2008
25	Mauricio Rubio	Palomas y Sankis. Prostitución adolescente en República Dominicana	2008
26	Helmuth Yesid Arias Gómez	La descentralización en Colombia y las autonomías en España	2009
27	Andrés Mauricio Vargas P. y Camilo Rivera Pérez	Controles a la entrada de capitales y volatilidad de la tasa de cambio: ¿daño colateral? La experiencia colombiana	2009
28	Óscar A. Alfonso R.	Economía institucional de la ocupación del suelo en la región metropolitana de Bogotá	2009
29	Álvaro Hernando Chaves Castro	Dinámica de la inflación en Colombia: un análisis empírico a partir de la curva de Phillips neokeynesiana (nkpc)	2010
30	Diliana Vanessa Cediel Sánchez	Determinantes del recaudo tributario en los municipios del departamento de Cundinamarca	2010
31	Óscar A. Alfonso R.	Impactos socioeconómicos y demográficos de la metropolización de la población colombiana y de los mercados de trabajo y residenciales	2010
32	Mauricio Rubio	Entre la informalidad y el formalismo: La acción de tutela en Colombia	2011
33	Óscar A. Alfonso R.	La geografía del desplazamiento forzado reciente en Colombia	2011
34	Yasmín L. Durán B.	Impacto impositivo en las decisiones de inversión y armonización tributaria. Caso de estudio: la Unión Europea	2011
35	Ernesto Cárdenas y Jaime Lozano	Economía experimental: una medición de confianza y confiabilidad	2011
36	Helmuth Arias Gómez	Tendencias de la industria regional	2011
37	Isidro Hernández Rodríguez	Tributación en Colombia y los orígenes de su brecha impositiva, 1821-1920	2011
38	Óscar A. Alfonso R.	Polimetropolitanismo y fiscalidad, Colombia 1984-2010	2012
39	Álvaro Hernando Chaves Castro	Acuerdos comerciales y posibilidades de desarrollo regional: el caso dela economía del Meta	2012
40	Óscar A. Alfonso R	El enigma del método y el inconformismo radical: crítica y alternativas a los procedimientos de investigación con sujeto ausente	2012
41	José Gil-Díaz	Grecia, West Virginia y el ajuste	2012
42	Darío Germán Umaña Mendoza	La propiedad intelectual y la salud	2013
43	Mauricio Rubio	Los sospechosos secuestros de la delincuencia común en Colombia, 1990-2003	2013
44	Darío Germán Umaña Mendoza	El Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos y sus efectos sobre la inversión y las políticas públicas	2013
45	Álvaro Martín Moreno	Teorías y modelos del ciclo político de los negocios	2013

Rivas			
46	Carlos A. Garzón R. y Anna Preiser	Multidimensional well-being inequality social evaluation Gini function for Colombia 2012	2014
47	Óscar A. Alfonso R.	De la Korima a Mottainai. Modos de vida alternativos para enfrentar el desperdicio de alimentos y restaurar la soberanía del consumidor	2014
48	Juan Pablo Roa B.	Equivalencia ricardiana: una evaluación empírica para la economíacolombiana 1985-2010	2014
49	Karla Bibiana Mora Martínez	Un modelo econométrico del mercado laboral y la elección ocupacional del empleo calificado en Colombia	2014
50	Manuel Andrés Rincón Gómez	Determinantes de financiación de firmas manufactureras: evidenciaempírica para Colombia 1999-2006	2014
51	Óscar A. Alfonso R.	Observatorio MetroMun. Índice alternativo de desarrollomunicipal 2013. Un estudio a partir de las fragilidades y resistencias del territorio colombiano	2015
52	Óscar A. Alfonso R.	Observatorio Hambre Cero. La cadena de las pérdidas de valor de los alimentos y las pérdidas de área sembrada en Colombia, 2007-2012	2015
53	Óscar A. Alfonso R.	Observatorio MetroMun. Ruralidades. Aportes para laconstrucción de una visión comprehensiva del campo colombiano	2016
54	Óscar A. Alfonso R.	Observatorio Hambre Cero. El diseño de instituciones contra la pérdida y el desperdicio de alimentos.	2016
55	Julián Arévalo B.	State capacity and support for democracy: challenges and opportunities for post conflict Colombia	2016
56	Saira Samur Pertuz	La disparidad fiscal en Colombia en el período del sistema general de participaciones	2016
57	Óscar A. Alfonso R., Laura Amézquitay Sandra Coral	Observatorio MetroMun. Análisis económico-espacial de la mortalidad empresarial en épocas de ralentización de la economía metropolitana de Bogotá	2016
58	Óscar A. Alfonso R., Rafael Barrera yPedro I. Bernal	Observatorio MetroMun. El modo de vida popular y la regularización barrial en Bogotá	2017
59	David Rodríguez	Simulación de políticas públicas con modelos de equilibrio general computable	2018
60	Óscar A. Alfonso R.	Observatorio MetroMun. Aproximación a la historia de la fragmentación jurisdiccional del territorio colombiano	2018
61	Pedro I. Bernal	La teoría económica de la regulación. Una lectura fundamentada en los problemas de información	2018
62	Óscar A. Alfonso R.	Observatorio MetroMun. Coyuntura metropolitana y municipal índice alternativo de desarrollo municipal 2017	2018
63	Óscar A. Alfonso R., Diana CarolinaCamargo y Laura Camila Garzón	Observatorio MetroMun. Coyuntura metropolitana y municipal Aporocidio la deconstrucción de la mal llamada “limpieza social” y una aproximación a los modos, medios, tiempos y lugares en Bogotá	2019
64	Óscar A. Alfonso R.	Observatorio MetroMun. Coyuntura metropolitana y municipal Glifosato. Ineficacia estructural y probabilidad de daño a la salud debido a su uso en la aspersión aérea de los cultivos del arbusto de coca, Colombia 1998-2017	2019
65	Óscar A. Alfonso R.,	Coalición Estudios - Laboratorio de Usos Legales de los	

	Mariana BenítezR., Andrés Castro C., Andrea Constantin C., David Gaona R., Catherine Lis C. y Valeria Rivera C.	Alcaloides. La industria encapsulada. El potencial de los usos médicos y científicos del alcaloide de la coca en el contexto dela fiscalización internacional a su circulación.	2019
66	Andrés Camacho, Jairo Méndez, Henry Laverde	The role of science-oriented workers on innovation: the case of the accommodation industry in Colombia	2020
67	Federico Corredor, Paola Ríos, DavidRodríguez	The effect of COVID-19 and emergency policies on Colombian households' income	2021
68	Óscar A. Alfonso R. et al.	Aportes a la política para prevenir la pérdida y el desperdicio de alimentos en Colombia	2021
69	Óscar A. Alfonso R	La desigualdad y la pandemia en Bogotá: Las brechas socioespaciales como determinantes de la probabilidad del contagio y de la letalidad del SARS-CoV-2	2021
70	Juan Carlos Castro	Big Recessions and Slow Recoveries	2022
71	Juan Carlos Castro	Financial Crises and Expectation-driven Recessions	2022
72	Óscar A. Alfonso R. et al.	La metropolización planetaria y sus escalas en Colombia	2022
73	Tatiana Gélvez, Carol Martínez y Laura Molina	Análisis de la situación socioeconómica de las mujeres rurales en Colombia 2022-2023	2023
74	Óscar A. Alfonso R.	Asediados por la muerte Mortalidad precoz y longevidad, Colombia 2019-2021	2023
75	Michel Bruni, Tatiana Gélvez Rubio, Carol Martínez Algarra, María Alejandra Suárez, María Camila Hernández Vargas, Federico Rincón Ariza y Sara Otavo Peña	Análisis de la transición demográfica, el mercado laboral y la migración. Proyecciones para Colombia	2024
76	Óscar A. Alfonso R.	Observatorio Metromun Generación Li. Un ensayo especulativo sobre el surgimiento del SARS-CoV-2 en China	2024
77	Óscar A. Alfonso R., Nara Sofía Quintana Castro, Santiago Rojas Gómez y María Alejandra Suárez Fernández	Observatorio Metromun La transparencia del velo de la ignorancia. Análisis de la brecha cognitiva en educación y sus determinantes socioespaciales en Bogotá 2023	2024
78	Andrés Camacho-Murillo Omar Vanegas	Does theft crime influence international students' choices among destinations? The case of credit mobility studies	2024
79	Diana Pérez-Arango Andrés Camacho-Murillo	Education and sustainable behavior A case study	2024
80	Natalia Arango-Ramírez Andrés Camacho-Murillo	Transforming Lives: The Positive Impact of School Retention Strategies on the Probability of Students' Dropout in Medellín	2024
81	Óscar A. Alfonso R. Mónica A. Gómez C.	Sembrando bajo fuego. La violencia homicida en la frontera agrícola del Macizo Colombiano y su entorno, y el Estado como generador de conflictos en torno a la tierra	2025
82	Óscar A. Alfonso R., Andrés F. Anzola B., Juan F. Araque Z., Juan P. Ariza G., Mariana Barreiro M., Juliana Castaño	Cuando el sudor de la frente es insuficiente. Análisis del acoso laboral con énfasis en la <i>doble exposición</i>	2025

	L., Sara L. Castillo C., Daniela C. Contreras L., Sergio Cortés B., Valentina Duarte M., Nicolás Franco G., Carlos A. Jiménez S., Sara D. Lemus S., Laura S. Martínez T., Juan J. Mayor T., Simón C. Muñoz F., Sara M. Nossa H., Nicolás Novoa G., Juan D. Osorio T., Sebastián C. Quecan R., Julián Rodríguez V., Ted M. Sierra N., Mariana Suaza A., Yeison R. Vargas H. y Juliana Velandia B		
83	Andrés Camacho-Murillo, Rukmani Gounder y Sam Richardson	Assessing The Impact of Politically Motivated Violence on International Tourists' Choice of Colombia	2025
84	Óscar A. Alfonso R.	Hambre, desigualdad e ilegalidad. El circuito perverso del rezago social cocalero y la estigmatización del Macizo Colombiano	2025
85	Óscar A. Alfonso R.	El Índice de Desarrollo Humano Alternativo -IDH.AUna medida de las brechas territoriales en Colombia 2	2025
86	Santiago Rojas Gómez. y Andrés Camacho Murillo	Elasticidad – Ingreso de la Demanda de Turismo Interno en Colombia: Moviendo las maletas	2025
87	Carolina Liévano Liévano	Los vínculos espaciales de la inclusión financiera y la reducción de la pobreza en Bogotá	2025
88	Óscar A. Alfonso R.	Del dogma pedagógico al <i>apartheid</i> educativo. El sesgo clasista de la brecha cognitiva en la educación media en Bogotá	2025

DOCUMENTOS
de TRABAJO

www.uexternado.edu.co/economia