

**Roland Joseph Flórez Albarracín**

Magíster en Educación.

Universidad Pedagógica Nacional.

licronaldflorez@hotmail.com

## Hacia Un Nuevo Enfoque De La Educación Colombiana Desde Una Mirada Deconstructiva

---

### Resumen

El presente artículo de reflexión analiza críticamente la educación colombiana desde una perspectiva deconstructiva inspirada en el pensamiento de Jacques Derrida. Su propósito es cuestionar los fundamentos epistémicos, normativos y sociohistóricos que han configurado el sistema educativo, evidenciando su vinculación con estructuras de poder heredadas de la colonialidad y la modernidad. Metodológicamente, se desarrolla una reflexión teórica articulada en cuatro ejes: la historicidad educativa colombiana, la praxis pedagógica desde la deconstrucción, la intersubjetividad como alternativa epistemológica y un horizonte socioeducativo transformador. Entre las conclusiones principales se identifica que la educación en Colombia operado como un dispositivo de reproducción de desigualdades, sustentado en narrativas jurídicas, económicas y tecnocráticas que invisibilizan al sujeto. Se concluye que la deconstrucción no solo permite cuestionar dichas estructuras, sino también abrir posibilidades para una pedagogía crítica centrada en el diálogo, la alteridad y la transformación del sentido común educativo.

**Palabras Claves:** deconstrucción, educación colombiana, herencia epistémica, intersubjetividad, pedagogía crítica, colonialidad.

## Abstract

This reflexive article critically analyzes Colombian education from a deconstructive perspective inspired by Jacques Derrida's thought. Its purpose is to question the epistemic, normative, and socio-historical foundations that have shaped the educational system, highlighting its connection with power structures inherited from coloniality and modernity. Methodologically, the study develops a theoretical reflection structured around four axes: the historical development of Colombian education, pedagogical praxis from a deconstructive perspective, intersubjectivity as an epistemological alternative, and a transformative socio-educational horizon. The main findings indicate that education in Colombia has functioned as a mechanism for reproducing inequalities, supported by legal, economic, and technocratic narratives that marginalize the subject. It is concluded that deconstruction not only enables the critique of these structures but also opens possibilities for a critical pedagogy centered on dialogue, alterity, and the transformation of common educational sense. This approach emphasizes the need to redefine the teacher's role as a social agent and the student as an active subject in knowledge construction.

**Keywords:** deconstruction, Colombian education, epistemic inheritance, intersubjectivity, critical pedagogy, coloniality.

## Introducción

El presente artículo de reflexión analiza la educación colombiana desde una perspectiva deconstructiva Derridiana, con el propósito de cuestionar los fundamentos epistémicos y normativos que la han configurado históricamente. Para ello, el texto se organiza en cuatro apartados: una aproximación histórica a la educación colombiana, una reflexión sobre la praxis pedagógica deconstructiva, una discusión sobre la intersubjetividad como alternativa epistémica y un horizonte socioeducativo propositivo. Las conclusiones proponen la disputa del sentido común educativo como condición para una pedagogía liberadora.

En este sentido, la presente propuesta reflexiva igualmente examina la educación colombiana desde una perspectiva deconstructiva, con el propósito de problematizar los fundamentos epistémicos y normativos que históricamente han configurado sus prácticas, discursos y finalidades, para ello, la educación no se asume únicamente como un sistema institucional regulado por marcos jurídicos, sino como un campo de producción de sentido atravesado por relaciones de poder, herencias coloniales y dinámicas

socioeconómicas que han moldeado la subjetividad de los actores educativos.

La pertinencia de este análisis radica en la necesidad de cuestionar las narrativas hegemónicas que han naturalizado la función de la educación como mecanismo de reproducción social, privilegiando enfoques tecnocráticos orientados al desarrollo económico por encima de procesos formativos críticos y emancipadores. Desde la perspectiva Derridiana, la deconstrucción permite interrogar dichas estructuras, no con el fin de destruirlas, sino de evidenciar sus tensiones internas y abrir posibilidades de resignificación.

## 1. Aproximación Teórica a la Historicidad Educativa Colombiana

El Artículo 67 de la constitución nacional postula lo siguiente "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura". En este sentido, la Ley General de Educación (ley 115 de 1994) en su Artículo 1 define la educación como "un proceso de formación permanente,

personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, en su dignidad, derechos y deberes. Estas dos acepciones del concepto de educación se enmarcan en la lógica jurídica y, por ende, las acogemos como conceptos normalizadores, pues, la educación al ser un derecho fundamental debe ampararse en el marco normativo para su cumplimiento. Ahora, cabría reflexionar en torno a si estas acepciones jurídicas, tanto de la Constitución Nacional como de la Ley General de Educación, se corresponden con la realidad de lo que el docente conoce como real-educación (praxis-cotidiana) o si estas definiciones responden al carácter de lo políticamente correcto.

En Colombia hablar entonces de educación es retomar en primera instancia: normas, leyes, artículos y decretos. Estos a su vez, establecen un marco de referencia y, por tanto, una discursividad basada principalmente en aspectos legales y/o tecnicismos jurídicos. Esto al parecer no está mal, pues, como ya se mencionó la educación debe blindarse jurídicamente, lo preocupante aquí es pensar, ¿hasta dónde la norma puede entender o englobar un fenómeno tan amplio como la educación? La ley y/o la norma responden a aspectos muy puntuales, pero, aquello que la ley o la norma no legisla, ¿no sería entonces parte del fenómeno educativo? Derrida reflexiona y combate este tipo de "economías de sentido" que tienen como finalidad promover la verdad como un aspecto fundante del conocimiento.

Para Derrida la diferencia se entiende como el espacio en el cual las cosas toman sentido una de otra, en relación con la comparación realizada entre ellas. Por consiguiente, para la economía de sentido no es primordial hacer este tipo de distinciones, ya que, los discursos se tejen cultivando el signo y el lenguaje como representaciones de una verdad absoluta. (Derrida, 1967).

Este tipo de representaciones corresponden al afán de querer explicar todo a partir de un referente absoluto, en este caso la "normatividad" como narrativa para fundar y justificar los principios educativos para tener en cuenta. Es a este estado de

cosas que Galindo (2011) interpreta en Derrida, una denominación del logo-fonocentrismo: "Relación inmediata y natural del pensamiento con la fonética del habla. Agregando importancia al habla sobre la escritura gracias a su precoz nacimiento"

En el sentido de la cita, la discusión normativa de la educación se concentra en interpretar la ley desde distintas orillas (las institucionales, sindicales entre otras...), esto es, idealizar la norma con la finalidad de tener la razón para representar de forma pragmática el conocimiento y así direccionar un horizonte de sentido, a partir de un discurso orientado a consolidar la tradición como fundamento de la educación mediante un amplio marco jurídico. La tradición juega un papel fundamental en la construcción del fenómeno educativo, pero se hace necesario "deconstruir" las narrativas que intentan explicar y dar sentido a la educación desde un enfoque tradicional.

La tradición educativa resulta ser un mecanismo de divulgación de ideas como, por ejemplo, la jerarquización de la sociedad en clases donde históricamente las élites-políticas han gozado de mayores beneficios. Castro (2010) habla de "Colonialidad de las prácticas" (p. 114), es decir, la tradición educativa está orientada a producir "sujetos" capaces de legitimar narrativas de segregación y enclausamiento social. Narrativas acompañadas de interpretaciones y modos de actuar socialmente, por ejemplo, la frase "¿acaso usted no sabe quién soy yo?" denota la postura de algo que el filósofo francés Jacques Derrida considera como una reapropiación de sentido que canibaliza el legado, en este mismo sentido, Castro (2010) p. 114 argumenta:

La blancura fue un principio de subjetivación compartido por dominados y dominadores, que sirvió como matriz catalizadora de los conflictos sociales en la Nueva Granada. Atendiendo a la observación de Quijano la Colonialidad del poder adquiere una dimensión epistémica, amparada en el discurso de la limpieza de sangre que ha permeado las instituciones encargadas de la producción del conocimiento.

Retomando la cita, es evidente que la frase “¿acaso usted no sabe quién soy yo?” está amparada precisamente en un legado colonial que busca reafirmar algo que la educación justifica "la diferencia", pero no en los términos expuestos por Derrida, sino en términos sociales, ejemplo: educación rural, educación urbana, universidad pública y universidad privada. Este enfoque segregador corresponde a una identidad heredada y asumida desde la conformación de la Nueva Granada. Al parecer como lo advierte Castro, la educación ha sido pensada como un dispositivo de control social, el cual, responde a la lógica de la totalidad cuyo discurso promueve estos mecanismos.

Hoy, al parecer, gozamos de una educación más liberadora cuyos objetivos responden, no a justificar dogmas sociales (la religión, la clase social, el parentesco), pero sí buscan promover narrativas pedagógicas tendientes a sostener modelos económicos hegemónicos (competencias, logros, metas, estándares), modelos cuyos intereses responden a los grandes capitales mundiales, ya que estos inyectan recursos para promover y patrocinar un modelo pragmático de formación educativa, orientado a convertir al sujeto en un objeto, esto es, convertirlo en un medio para la reproducción de lógicas encaminadas a la productividad empresarial, la competencia laboral y el consumo.

En este sentido, al convertir al sujeto en un objeto, esto es, convertirlo en un medio para la reproducción de lógicas encaminadas a la productividad empresarial, la competencia laboral y el consumo. “la educación ha sido históricamente un espacio de reproducción de la colonialidad del poder, del saber y del ser, en el que se legitiman jerarquías sociales, raciales y epistémicas” (Walsh, 2013, p. 28).

El carácter hereditario de la educación colombiana lleva a aceptar este tipo de enfoques socioeconómico-políticos, pues los mismos se amparan como ya lo mencionó Castro, en el legado del blanqueamiento de las "epistemes" sobre las cuales se construyó el modelo educativo colombiano. Además, sería pertinente pensar lo siguiente ¿cómo estamos asumiendo esta

herencia? Para ahondar un poco la cuestión, Derrida propone citando a (Potel, 2010, p. 64):

La herencia es aquello de lo que no puedo apropiarme. Heredo algo que también tengo que transmitir. Ya sea chocante o no, no hay derecho de propiedad sobre la herencia. Siempre soy el locatario de una herencia, su depositario, su testigo o su relevo.

Derrida en esta cita lanza un juicio que nos dejaría a puertas de la tradición, pero al ser la educación una herencia originaria nos permite encontrar una respuesta en lo otro, un compromiso y una promesa que nos abre el horizonte del porvenir. Interesante planteamiento si tomamos en cuenta que el otro es lo primero, la herencia es lo primero, es decir, el otro como un movimiento constante donde no hay herencia contante y sonante, sino un sentido que nunca puede apropiarse pero que, sin embargo, hay que reafirmar en la vida "el ser de lo que somos es, ante todo, herencia" (Potel, 2010, p. 65).

Derrida, cuya disidencia es manifiesta no comulga con dogmatismos y exhorta a no aceptarlo todo, pero a su vez, a no barrer con todo, ya que, la deconstrucción intenta construir sobre lo edificado, en este caso, sobre los cimientos de una educación colombiana tradicional. Hablar de herencia en educación, no puede ser un ejercicio de repetición de una serie de prácticas educativas construidas en el devenir histórico de la sociedad y de las cuales, al parecer, es difícil desligar el ejercicio educativo.

Derrida ofrece una mirada interesante en torno al concepto de herencia, basada principalmente en tener la capacidad de contar con un margen de infidelidad a la tradición. En otras palabras, de lo que se trata fundamentalmente, es de asumir una postura que nos permita acercarnos a la tradición educativa con el objetivo, no de apropiarse fielmente de ella, sino más bien, con la intención de digerir sus postulados reflexivamente, para encontrar cimientos que sirvan como base a una nueva educación, capaz de realizar epistemología en favor de la "educación" y no como herencia colonial que nos obliga a mantener un estatus

quo de las cosas o un orden jurídico consuetudinario. Por lo tanto, pensar en términos de Derrida la herencia educativa nos pone en el sentido del otro, cuya herencia primera tiene como intención realizar una escritura, que le permita al docente entender que la herencia no es algo dado, es una tarea, una tarea infinita que se testimonia a través de lo heredado.

## 2. Praxis Pedagógica desde una Mirada Deconstructiva

La educación colombiana en perspectiva deconstructiva está llamada a reflexionar sobre ¿cuál va a ser esa tarea que los docentes testimonien en la posteridad como una herencia.? En este orden de ideas, consideramos que un buen aporte para la tarea educativa estriba principalmente en la búsqueda de alternativas pedagógicas, que permitan pensar la tradición, no como legado colonial dado, pues este enfoque concentra sus esfuerzos en la legitimación de los sistemas socioeconómicos, que utilizan la educación como una empresa y/o sistema de producción de subjetividades. De ahí que, su enfoque está ligado a la deslegitimación del otro como exterioridad.

Especialmente, se hace necesario pensar la deslegitimación del otro en los enfoques pedagógicos actuales, cuya praxis jerarquiza los aprendizajes, logros y competencias por encima de los procesos formativos. Estableciéndose así, un acercamiento tradicional hacia los procesos de formación. Este dualismo entre pedagogía y tradición se inclina en favor de la repetición como herencia y es esto precisamente, lo que se pretende deconstruir, la forma repetitiva de las prácticas pedagógicas.

Por consiguiente, resulta fundamental para el ejercicio pedagógico incorporar categorías de pensamiento que permitan ampliar la discusión y la forma de asumir lo heredado. Podríamos pensar entonces ¿cómo podemos mediante la praxis pedagógica acercarnos de otra forma a la tradición educativa? Para darle respuesta a la pregunta desarrollaremos dos categorías de pensamiento filosófico que podrían enriquecer y robustecer

la praxis pedagógica, las cuales son: un enfoque histórico-crítico de la episteme y la intersubjetividad como alternativa deconstructiva.

En primera instancia, un enfoque histórico que permita validar la palabra interpelante de aquellos que la historia margina, como lo manifiesta Castro (2019), las epistemes responden a procesos de enclasmiento social donde la palabra es apropiada por unos pocos como ejercicio de la totalidad del conocimiento.

En el ejercicio deconstructivo resulta claro organizar con la mayor sutileza, profundidad y reflexión los cimientos de la educación colombiana, con la finalidad de configurar una nueva episteme que nos permita participar en la construcción de una mejor educación y, a su vez, impulsar una pedagogía crítica centrada en la reconfiguración del tejido social. Esta nueva episteme de la educación debe orientarse desde un enfoque crítico centrado en la reconstrucción de la historia como motor de nuevas dinámicas sociales.

Para que esto suceda, el maestro está llamado a ser un agente social capaz de construir junto a sus estudiantes y comunidades, conocimientos aplicables en la esfera de la vida, con la intención manifiesta de participar como otros en la totalidad del sistema social. Para este cometido, la negación y reflexión toman relevancia dentro del proceso deconstructivo, pues de lo que se trata es de plasmar una nueva escritura que permita dar una nueva lectura a la educación colombiana.

## 3. Intersubjetividad y Deconstrucción Educativa

Otro enfoque relevante es la intersubjetividad como alternativa frente a la herencia colonial señalada por Jacques Derrida. En el contexto educativo, esta categoría adquiere centralidad al constituirse como un rasgo esencial del mundo socioeducativo en el que el sujeto se encuentra inmerso. Desde la perspectiva de Schütz, (1975) el mundo de la vida se configura a partir de dos elementos fundamentales: la realidad intersubjetiva y la vida cotidiana. En el primero, los

sujetos construyen significados a través del diálogo, expresando sus experiencias y trayectorias formativas. En el segundo, el individuo desarrolla su comprensión de la realidad social mediante la interacción constante con otros, configurándose progresivamente como sujeto social.

En este marco, pensar la deconstrucción en educación implica analizar cómo las relaciones humanas han sido configuradas por significados que se han naturalizado como verdades incuestionables. Estas estructuras han consolidado formas de pensamiento dominantes que limitan la reflexión crítica. Frente a ello, una postura deconstructiva propone comprender al sujeto no como producto de un sistema hegemónico, sino como un ser en permanente reconstrucción a través del encuentro con el otro. En este proceso, la intersubjetividad adquiere un papel central al posibilitar nuevas formas de interpretación y construcción del sentido educativo.

La deconstrucción, según Derrida, permite cuestionar los significados establecidos y las formas históricas de producción del conocimiento. En el ámbito educativo, esto resulta fundamental, ya que las narrativas escolares han contribuido a configurar modelos ideales de sujeto y sociedad que influyen directamente en la dinámica educativa. En consecuencia, la intersubjetividad se consolida como una característica esencial del mundo social, en tanto los significados emergen del diálogo y la interacción. Así, los sujetos construyen su experiencia y comprensión del mundo a partir del reconocimiento del otro, lo que convierte a la intersubjetividad en un elemento clave para una educación crítica y transformadora.

Es por esto por lo que, la intersubjetividad constituye una característica del mundo social en la medida que se gesta dentro de las dinámicas del mundo de la vida, para Schütz (1973) los significados que construyen los sujetos se obtienen por medio de un diálogo intersubjetivo en donde se reconoce al otro como parte de mí. A partir de las interacciones de los sujetos en ese mundo de la vida cotidiana se genera una experiencia que se da a través de la comprensión

de las acciones de los sujetos en el mundo de la vida, por tanto, el mundo de la vida es intersubjetivo, en la medida que son los sujetos quienes lo construyen desde sus significaciones, tal como lo señala Schütz (1973, p. 25)

El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado [...] Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental e inminente del hombre.

Es por ello por lo que el mundo de la vida se construye a partir de la estructura del mundo de la vida cotidiana en la cual cada sujeto hace parte, en este mundo, las interacciones que se dan adquieren unos significados a priori y entonces se van convirtiendo en los insumos indispensables para que se dé la intersubjetividad dentro del marco comprensivo que tiene o asume cada sujeto desde su experiencia de vida. Toda acción que manifiesta el sujeto está cargada de significados los cuales, han sido construidos justamente de manera intersubjetiva dentro de la comprensión de ese mundo de la vida en el cual todos hacemos parte.

Es en la intersubjetividad donde podemos percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo, pues el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata pero sí percibe las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social. Dicho de otra forma, el sujeto no sólo puede percibir sus actos, sino también puede percibir los actos y las acciones de los otros. De ahí que la intersubjetividad sea posible.

En consecuencia, la intersubjetividad implica entonces el poder reconocer al otro, ubicándose en el lugar del otro, a partir de lo que se conoce de ese otro, es darle el lugar que merece en función de entender el lugar que cada uno tiene dentro del mundo de la vida o del sentido común. En ese ámbito de interacciones se pueden entonces reconocer dos tipos de relaciones intersubjetivas: las relaciones intersubjetivas espaciales

y las relaciones intersubjetivas temporales, como lo describe Schütz (1979):

"En las primeras tenemos el nosotros, el reconocimiento de relaciones con otros de los que formamos parte [...]; están también las relaciones ustedes, donde se observa a otros sin la presencia de uno mismo; y, por último, están las relaciones entre terceros, las relaciones ellos."

Con respecto a las relaciones referidas al tiempo, Schütz (1979) reconoce a los contemporáneos, otros con los que se puede interactuar, compartir acciones y reacciones; los predecesores, aquellos otros con los que ya no se puede interactuar, pero de los cuales sí tenemos algún tipo de información sobre sus actos; y, por último, los sucesores, aquellos otros con los que no es posible interactuar, pero hacia los cuales los sujetos pueden orientar sus acciones (Schütz, 1979). Por lo anterior, se puede señalar entonces que la intersubjetividad, tanto en el ámbito espacial como temporal va a encaminar en el sujeto unas significaciones que posteriormente van a constituir la estructura del sentido común, que está implícita y se explicita en el mundo de la vida en el cual se concretan todas estas manifestaciones intersubjetivas.

Por último, la intersubjetividad Schütziana no es solo un marco descriptivo del mundo social: en el contexto de la educación colombiana, se convierte en una herramienta deconstructiva que permite cuestionar los significados heredados e instituidos como naturales, abriendo el espacio para que los sujetos docentes y estudiantes— co-construyan nuevas epistemes desde la cotidianidad del aula. Es precisamente este potencial transformador el que vincula la fenomenología de Schütz con el proyecto deconstructivo de Derrida.

#### **4. Horizonte Socioeducativo y Reflexiones Deconstructivas**

Ahora bien, una vez planteadas estas posturas de pensamiento valdría la pena preguntarnos ¿cuál sería la esencia de una verdadera educación

colombiana, desde una perspectiva deconstructiva? Para ello, se hace necesario considerar, en primera instancia los fundamentos epistémicos sobre los cuales se ha forjado el sistema educativo, que como se señaló anteriormente, se sustenta en función de intereses socioeconómicos y políticos que han dominado el discurso pedagógico históricamente. En consecuencia, la educación busca afanosamente legitimar formas de conocimiento que permitan alcanzar el desarrollo económico, para Amartya Sen, premio Nobel de economía "el desarrollo consiste en la eliminación de algunos tipos de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia razonada" (Sen, 2001, p. 16), es así, como hoy en las instituciones educativas las narrativas pedagógicas articulan conceptos como: estándares, logros, competencias entre otros.

La praxis pedagógica con enfoque empresarial reconstruye un discurso netamente político y jurídico, que como lo afirma Sen (2001) busca disminuir las libertades del sujeto para instaurar un régimen que siga fortaleciendo la hegemonía de las clases dominantes, cuyo dispositivo de control como ya se mencionó, está centrado en la herencia como repetición. De ahí que, muchas de las narrativas educativas actuales no concentren sus esfuerzos en "deconstruir" estos discursos que niegan al Otro y lo desaparecen abruptamente de la reflexión filosófico-educativa. Lo preocupante de este enfoque consiste en la desaparición del sujeto como centro de la educación, para dar paso a medios cuantitativamente más rentables de producción de subjetividades con menos libertades humanas.

Un claro ejemplo del enfoque desarrollista y económico de la educación lo vivenciamos en las instituciones hoy, pues, es común encontrar en los colegios mayor cantidad de docentes enfocados en la enseñanza de saberes producidos por ciencias exactas, es decir, al parecer las humanidades pierden terreno en una ciencia humanista como lo es la educación. Citando a (Sartre, 1960, p. 86) "el hombre es lo que hace con lo que hicieron de él".

Justamente, es allí donde podríamos preguntarnos ¿cuál ha sido el papel del docente en la formación educativa del sujeto a lo largo de la historia? Sin lugar a duda, cabe señalar que el docente también ha sido un sujeto permeado por las estructuras socioeducativas heredadas y que lo han configurado de tal manera para que siga reproduciendo unas formas de pensamiento acordes a lo manifestado en párrafos anteriores.

En este sentido, pensar en una educación desde una mirada deconstructiva implica reformular seriamente el rol del docente dentro del escenario educativo, aún más, pensar su praxis, su poiesis y en últimas su esencia como educador. Es por esto por lo que, el docente no puede ser un sujeto estático e irreflexivo que perciba su práctica desde el quehacer. Freire (1970, p. 62) lo expresa de la siguiente forma:

El educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

Problematizar la realidad desde un enfoque deconstructivo, es labor de una educación liberadora, ya que, las problemáticas que entretejen la conformación de comunidad y, por ende, consolidan su ethos, son categóricamente insumos aprovechables en la reconfiguración de sentido común, luego que, el sentido común toma cuerpo en las lógicas de la totalidad, las cuales, responden a la herencia y se instituyen en la historia. Estas lógicas a su vez consolidan: métodos, metodologías, agendas educativas y las directrices para orientar procesos educativos, como resultado, el conocimiento queda girando en torno a sí mismo, y el punto nodal entre conocimiento y realidad, cada vez más se ensombrece hasta el punto de casi desaparecer.

Por todo lo anterior, a partir de las reflexiones desarrolladas la historicidad de la educación colombiana, la crítica a su tradición epistémica, la praxis pedagógica deconstructiva y la intersubjetividad

como alternativa es posible plantear una propuesta sintética orientada a resignificar el sentido de la educación en Colombia.

En este marco, la esencia de una educación deconstructiva no radica únicamente en cuestionar los fundamentos que la han configurado, sino en transformar sus prácticas concretas. Ello implica, reconocer que el sistema educativo ha estado históricamente condicionado por intereses socioeconómicos y políticos que han privilegiado modelos orientados al desarrollo económico, muchas veces en detrimento de la formación crítica del sujeto, como lo advierte Sen (2001) al señalar que el desarrollo debe ampliar las libertades humanas.

Frente a esta lógica, una educación deconstructiva propone desplazar el énfasis tecnocrático hacia prácticas pedagógicas como el currículo decolonial y la pedagogía de la pregunta, las cuales permiten problematizar los saberes instituidos, recuperar la centralidad del sujeto y articular el conocimiento con la realidad social. En este sentido, el rol docente se reconfigura, dejando de ser un reproductor de contenidos para convertirse en un agente crítico que, en diálogo con los estudiantes como lo plantea Freire (1970), construye conocimiento situado y emancipador. De este modo, la deconstrucción no solo interpela los discursos educativos, sino que abre un horizonte de acción pedagógica orientado a la transformación del sentido común y a la construcción de una educación más justa, crítica y contextualizada.

## 5. Conclusiones

De acuerdo con mi reflexión, la desarticulación heredada por parte de la educación colombiana entre conocimiento y realidad imposibilita dos aspectos fundamentales: 1) la sinergia escuela-sociedad, pues los conocimientos adquiridos en la escuela no corresponden a los problemas sociales, es decir, no son pensados y problematizados en el entorno escolar, lo cual, no robustece el enfoque crítico de los educandos. 2) el rol del docente como agente social y catalizador de las problemáticas de su contexto, ha sido reemplazado por un agente del conocimiento preocupado por la importancia de su asignatura y,

no, en cómo su asignatura contribuye a la búsqueda de soluciones a la realidad. Por lo tanto, la praxis liberadora con enfoque deconstructivo intentará reformular una nueva narrativa que se ajuste a las necesidades educativas actuales, sin desconocer el ámbito social sobre el cual se desarrollan las mismas.

En este sentido, la educación con enfoque deconstructivo está llamada a orientar el sentido común de los educandos, es así, que el mismo está sujeto a prácticas históricas de hegemonía cultural. Estas prácticas se muestran como realidades y en muchos casos como verdades incuestionables, esta lógica de repetición determina, si o si, el sentido común, no como práctica subjetiva y reflexiva del sujeto sobre la realidad, sino como el dado y lo reproducible. Un ejemplo de esto lo vivimos con el plebiscito para la paz, en el cual Rojas (2018) señala que el sentido común de unos pocos se impuso sobre el de la mayoría.

En conclusión, la deconstrucción de la educación colombiana exige disputar el campo del sentido común de los educandos, ya que es allí donde se configuran los horizontes de comprensión del mundo. Esta disputa permite reorientar los fines de la educación hacia un enfoque que reconozca al otro como sujeto situado, participe de una realidad compartida. Desde esta perspectiva, la educación deja de ser un mecanismo de reproducción para convertirse en un espacio de construcción de sentido, en el que las relaciones intersubjetivas posibilitan nuevas formas de comprender y transformar el ejercicio educativo.

Desde la mirada de Jacques Derrida (1998), la deconstrucción implica reconfigurar las bases sobre las cuales se han constituido los discursos educativos, abriendo la posibilidad de reinterpretar los significados que emergen en la cotidianidad escolar. En este marco, la intersubjetividad adquiere un papel central, ya que son las interacciones entre los sujetos las que determinan el sentido de la educación. Así, el conocimiento no se entiende como un conjunto de contenidos predefinidos, sino como una construcción dinámica que surge del diálogo, la experiencia y la interpretación del mundo de la vida.

La educación deconstructiva no es una teoría abstracta: es una práctica cotidiana donde se decide, en cada interacción, si se reproduce la herencia o se transforma el sentido. La educación colombiana requiere una ruptura epistemológica con su herencia colonial. Esa ruptura no ocurre por decreto ni por reforma curricular, sino en el espacio intersubjetivo del aula, donde docentes y estudiantes deciden, cotidianamente, reproducir o transformar los significados heredados. La deconstrucción, en este sentido, no es una teoría: es una práctica pedagógica de resistencia y de porvenir.

Por todo lo anterior, la propuesta de reflexión frente a la concepción de la educación colombiana gira alrededor de una mirada deconstructiva de la misma, pero no a partir de una interpretación de sus bases como una teoría que ya ha sido fundada en otros momentos históricos de nuestra sociedad, sino más bien a partir de entender su fenomenología en el mundo de la vida cotidiana. Ésta se gesta en la escuela en la cotidianidad de las interacciones de los sujetos que estamos inmersos en ella y que, queremos pensar diferente esa estructura impuesta que ha operado por décadas y que ha permeado el pensamiento colectivo de nuestra sociedad.

Es por ello por lo que la educación colombiana merece ser comprendida desde otros enfoques de pensamiento que permitan plantear nuevas formas de entender la realidad del mundo que nos rodea y de esta manera lograr generar procesos de reflexión que lleven a los sujetos a pensarse dentro de ese sistema educativo. Es por ello que la intersubjetividad puede abrir esa brecha para deconstruir la educación actual y configurarla de tal modo que los sujetos no sean un producto de la misma sino transformadores de ella a partir de esa comprensión de la realidad, de las interacciones con los otros y de la interpretación de las acciones de los sujetos dentro del mundo de la vida cotidiana de la escuela; esto emerge desde el momento en el cual los sujetos entienden que para poder transformar un contexto socioeducativo es primordial conocerse a uno mismo y esta es una tarea que no solo tenemos nosotros los educadores sino todos aquellos que quieren y queremos un mejor país.

## Referencias

- Berger, P., y Luckmann, T. (1993). La construcción social de la realidad. Amorrortu.
- Castro-Gómez, S. (2010). La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816) (2.<sup>a</sup> ed.). Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, 2010, p. 114'
- Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas: Notas para un republicanismo transmoderno*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Derrida, J. (1998). Adiós a Emmanuel Levinas: Palabra de acogida. Trotta.
- Derrida, J. (1967). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Galindo, V. (2011). Diccionario de la lengua derridiana. Recuperado de <https://victorgalindo.wordpress.com/2011/02/17/diccionario-de-la-lengua-derridiana/>
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Congreso de la República.]
- Potel, H. (2010). Cuestiones de herencia [Tesis de grado]. Universidad de Buenos Aires.
- República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994, Ley General de Educación. Congreso de la República. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).
- Rojas, C. (2018). Paz, educación y postconflicto en Colombia. Magisterio.
- Schütz, A. (1972). Fenomenología del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva. Paidós.
- Schütz, A. (1973). El problema de la realidad social. Amorrortu.
- Schütz, A. (1979). El problema de la realidad social (2.<sup>a</sup> ed.). Amorrortu.
- Schütz, A., y Luckmann, T. (1977). La estructura del mundo de la vida. Amorrortu.
- Sen, A. (2001). Desarrollo y libertad (3.<sup>a</sup> ed.). Planeta.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). CLACSO.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. 1). Abya-Yala