



Ediciones
UNESCO

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Replantear la educación

¿Hacia un bien común mundial?



Replantear la educación

¿Hacia un bien común mundial?

Publicado en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352 PARÍS 07 SP, Francia

© UNESCO 2015

ISBN 978-92-3-300018-6

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).



Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites.

Título original: *Rethinking Education: Towards a global common good?*

Publicado en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Los miembros del Grupo de Expertos de Alto Nivel son responsables de la selección y presentación de los hechos que figuran en esta publicación y de las opiniones en ella expresadas, que no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Diseño gráfico: UNESCO

Crédito de la foto de la portada: © Shutterstock / Arthimedes

Impreso por la UNESCO

Impreso en Francia

Prólogo

¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI? ¿Cuál es la finalidad de la educación en el contexto actual de transformación social? ¿Cómo debería organizarse el aprendizaje? Estas preguntas inspiraron las ideas presentadas en esta publicación.

En el espíritu de dos publicaciones históricas de la UNESCO, *Aprender a ser: la educación del futuro* (Informe Faure, 1972) y *La educación encierra un tesoro* (Informe Delors, 1996), estoy convencida de que hoy es necesario volver a reflexionar sobre la educación de forma ambiciosa.

Vivimos tiempos turbulentos. El mundo está rejuveneciendo y aumentan las aspiraciones a los derechos humanos y la dignidad. Las sociedades están más conectadas que nunca, pero persisten la intolerancia y los conflictos. Han aparecido nuevos centros de poder, pero las desigualdades se han agravado y el planeta está bajo presión. Las posibilidades de un desarrollo sostenible e inclusivo son muy amplias, pero las dificultades son arduas y complejas.

El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial. La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible.

Se trata de una visión humanista de la educación como bien común esencial. Creo firmemente que esta visión renueva la inspiración de la Constitución de la UNESCO, aprobada hace 70 años, al tiempo que refleja la época y las nuevas demandas actuales.


La educación es un elemento primordial de marco mundial integrado de los objetivos de desarrollo sostenible. La educación ocupa un lugar central en nuestros esfuerzos por adaptarnos al cambio y transformar el mundo en el que vivimos. Una educación básica

de calidad sienta las bases necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en un mundo complejo y en rápida mutación.

Hemos asistido en todo el mundo a importantes avances en la ampliación de las posibilidades de aprendizaje para todos. Sin embargo, debemos extraer las enseñanzas correctas para trazar un nuevo rumbo futuro. El acceso a la educación no basta, debemos centrarnos en adelante en la calidad de la educación y la pertinencia del aprendizaje, en lo que los niños, jóvenes y adultos aprenden realmente. La escolarización y la educación formal son esenciales, pero debemos ampliar las miras y fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Lograr que las niñas cursen la enseñanza primaria es fundamental, pero debemos seguir ayudándolas durante toda la enseñanza secundaria y después de ella. Debemos centrarnos aún más en los docentes y los educadores como factores de cambio en general.

No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común.

Por esas razones debemos volver a reflexionar sobre la educación de manera ambiciosa y formular una visión al respecto en un mundo en mutación. Para ello, debemos debatir y dialogar en todos los niveles y tal es el propósito de esta publicación: ser a un tiempo ambiciosa e inspiradora, dirigirse a las personas que viven en esta nueva era.



Irina Bokova
Directora General de la UNESCO

Agradecimientos

Mucho me complace la aparición de esta publicación en esta coyuntura histórica precisa en que la educación internacional y la comunidad del desarrollo avanzan hacia el marco mundial de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Esta publicación es fruto de mis primeras conversaciones con la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, durante su primer mandato. Se mostró muy partidaria de revisar el 'Informe Delors' para tratar de determinar las futuras orientaciones de la educación a nivel mundial. Quería demostrar con buen juicio que, además de su papel técnico rector en el movimiento de la Educación para Todos, a la UNESCO le corresponde también una importante función de liderazgo intelectual en la educación internacional.

Teniéndolo presente, la Directora General de la UNESCO creó un grupo de alto nivel de expertos para que se replanteara la educación en un mundo en proceso de cambio. A este grupo de expertos internacionales se le encomendó la tarea de preparar un documento breve en el que se señalaran los problemas que pudieran afectar a la organización del aprendizaje en ese mundo cambiante y estimular el debate sobre la concepción de la educación. Copresidían el grupo la Sra. Amina Mohammed, Asesora Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Planificación del Desarrollo después de 2015 y Secretaria General Adjunta, y el Profesor W. John Morgan, Cátedra UNESCO en la Universidad de Nottingham (Reino Unido). Los demás miembros del grupo eran: el Sr. Peter Ronald DeSouza, Profesor del Centro para el Estudio de las Sociedades en Desarrollo, Nueva Delhi (India); el Sr. Georges Haddad, Profesor de la Universidad París 1 Panthéon-Sorbonne (Francia); la Sra. Fadia Kiwan, Directora Honoraria del Institut des Sciences Politiques de la Université Saint-Joseph de Beirut (Líbano); el Sr. Fred van Leeuwen, Secretario General de la Internacional de la Educación; el Sr. Teiichi Sato, Profesor de la International University of Health and Welfare en Japón; y la Sra. Sylvia Schmelkes, Presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México.

Desde un principio, la Directora General prestó un fuerte apoyo al Sector de Educación de la UNESCO para que realizara este proyecto. El grupo, coordinado por el Equipo de Investigación y Prospectiva en Educación, se reunió en París en febrero de 2013, febrero de 2014 y diciembre de 2014 para desarrollar sus ideas y debatir los sucesivos borradores del texto. Deseo aprovechar esta oportunidad para agradecer sinceramente a todos los miembros del grupo de expertos de alto nivel su inestimable contribución a esta importante

empresa colectiva. El Sector de Educación de la UNESCO les está muy agradecido por sus esfuerzos y su compromiso.

Esta publicación no habría sido posible sin la aportación de muchas personas, expertos exteriores tanto como colegas de la UNESCO. Quisiera mostrar mi aprecio por su colaboración y dar las gracias a: Abdeljalil Akkari (Universidad de Ginebra), Massimo Amadio (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO), David Atchoarena (División para Políticas y Sistemas de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida de la UNESCO), Sylvain Aubry (Iniciativa Mundial para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales), Néjib Ayed (Organización de la Liga Árabe para la Educación, la Cultura y la Ciencia), Aaron Benavot (Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo), Mark Bray (Universidad de Hong Kong), Arne Carlsen (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida), Michel Carton (Red de Políticas Internacionales y Cooperación en Educación y Formación); Borhene Chakroun (Sección de Juventud, Alfabetización y Desarrollo de Competencias de la UNESCO); Kai-ming Cheng (Universidad de Hong Kong), Maren Elfert (Universidad de Columbia Británica), Paulin J. Hountondji (Consejo Nacional de Educación de Benin), Klaus Hüfner (Universidad Libre de Berlín), Ruth Kagia (Resultados en el Desarrollo), Taeyoung Kang (Instituto de Investigación POSCOI), Maria Khan (Asociación de Asia y el Pacífico Sur para la Educación Básica y de Adultos), Valérie Liechti (Organismo Suizo de Cooperación para el Desarrollo), Candy Lugas (Instituto Internacional de la UNESCO de Planeamiento de la Educación), Ian Macpherson (Open Society Foundations), Rolla Moumne Beulque (Sección de Políticas Educativas de la UNESCO), Renato Opertti (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO), Svein Ostveit (Oficina Ejecutiva, Sector de Educación de la UNESCO), David Post (Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo), Sheldon Shaeffer (Especialista en educación y gobernanza de la primera infancia), Dennis Sinyolo (Internacional de la Educación), y Rosa-María Torres (Instituto Fronesis, Quito).

Por último, quiero dar las gracias al Equipo de Investigación y Prospectiva en Educación de la UNESCO por haber llevado este proyecto a buen puerto. El proceso de redacción, iniciado por Georges Haddad, ex director del Equipo, estuvo dirigido y coordinado por Sobhi Tawil, especialista principal del programa. Todos contaron con la ayuda de Rita Locatelli y Luca Solesin, de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos y Ética de la Cooperación Internacional, así como de Huong Le Thu, especialista del programa de la UNESCO. También contribuyeron a las investigaciones Marie Cougoureux, Jiawen Li, Giorgiana Maciua, Guillermo Nino Valdehita, Víctor Nous, Marion Poutrel, Hélène Verrue y Shan Yin.



Qian Tang, Ph.D.
Subdirector General de Educación

Índice

Prólogo	3
Agradecimientos	5
Lista de recuadros	8
Resumen	9
Introducción	13
1. El desarrollo sostenible: una preocupación esencial	19
Desafíos y tensiones	20
Nuevos horizontes del conocimiento	26
Estudiar alternativas	29
2. Reafirmar una visión humanista	35
Una visión humanista de la educación	37
Lograr una educación más inclusiva	43
La transformación del panorama educativo	49
El papel de los educadores en la sociedad del conocimiento	57
3. La formulación de políticas de la educación en un mundo complejo	61
El desfase cada vez mayor entre la educación y el empleo	62
Reconocimiento y validación del aprendizaje en un mundo móvil	66
Replantear la educación para la ciudadanía en un mundo diverso e interconectado	70
La gobernanza mundial de la educación y la formulación de políticas nacionales	72
4. ¿La educación como bien común?	77
El principio de la educación como un bien público bajo presión	78
La educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales	84
Consideraciones sobre el rumbo futuro	91

Lista de recuadros

1. Gran desigualdad de ingresos en América Latina pese al fuerte crecimiento económico	23
2. El encuentro de sistemas distintos de conocimiento	30
3. <i>Sumak Kawsay</i> : una visión alternativa del desarrollo	32
4. Fomentar el desarrollo sostenible por medio de la educación	33
5. Competencias básicas, transferibles, y técnicas y profesionales	41
6. Los niños con discapacidades quedan con frecuencia desatendidos	44
7. Oír la voz de las niñas sin acceso a la educación	45
8. Senegal: la experiencia de la 'Case des Tout-Petits'	47
9. Universidades interculturales en México	49
10. El experimento del 'agujero en la pared'	52
11. Alfabetización móvil para niñas en Pakistán	54
12. Hacia formas postradicionales de la educación superior	55
13. Los profesores están muy preparados y muy bien considerados en Finlandia	58
14. Reforzar las oportunidades de empleo para los jóvenes	65
15. La inversión de la migración a Bangalore y Hyderabad	67
16. Las tutorías privadas atentan contra las oportunidades de educación de los pobres en Egipto	81
17. Respeto, aplicación y protección del derecho a la educación	82
18. Creación, control, adquisición, validación y utilización del conocimiento	87

Resumen

Los cambios del mundo actual se caracterizan por niveles nuevos de complejidad y contradicción. Estos cambios generan tensiones para las que la educación tiene que preparar a los individuos y las comunidades, capacitándolos para adaptarse y responder. Esta publicación contribuye a replantear la educación y el aprendizaje en este contexto. Parte de una de las tareas principales que tiene encomendada la UNESCO como observatorio mundial de las transformaciones sociales y tiene como objetivo fomentar los debates públicos sobre políticas.

Es una llamada al diálogo entre todos los interesados. Se inspira en una concepción humanista de la educación y el desarrollo, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible. Éstos son los fundamentos de nuestra humanidad común. El presente libro ahonda en la visión que presentaban dos publicaciones memorables de la UNESCO: *Aprender a ser: la educación del futuro* (1972), el 'Informe Faure'; y *La educación encierra un tesoro* (1996), el 'Informe Delors'.

El desarrollo sostenible: una preocupación esencial

La aspiración al desarrollo sostenible exige que resolvamos problemas y tensiones comunes y que reconozcamos nuevos horizontes. El crecimiento económico y la creación de riqueza han reducido los índices mundiales de pobreza, pero en todo el mundo han aumentado la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia en el interior de las sociedades y entre éstas. Los modelos insostenibles de producción económica y consumo contribuyen al calentamiento planetario, el deterioro del medio ambiente y el recrudecimiento de las catástrofes naturales. Además, aunque los marcos de derechos humanos internacionales se han fortalecido en los últimos decenios, la aplicación y la protección de esas normas sigue planteando grandes dificultades. Por ejemplo, pese al progresivo empoderamiento de las mujeres gracias a un mayor acceso a la educación, siguen teniendo que hacer frente a la discriminación en la vida pública y en el trabajo. La violencia contra las mujeres y los niños, en

particular las niñas, sigue socavando esos derechos. Una vez más, al mismo tiempo que el desarrollo tecnológico contribuye a una mayor interconexión y abre nuevas vías para el intercambio, la cooperación y la solidaridad, asistimos a un incremento de la intolerancia cultural y religiosa, la movilización política y el conflicto motivados por la identidad.

La educación tiene que encontrar los medios de responder a estos desafíos, tomando en consideración las numerosas cosmovisiones y los sistemas de conocimiento alternativos, así como nuevas fronteras de la ciencia y la tecnología, por ejemplo, los avances de las neurociencias y las novedades de la tecnología digital. Nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje.

Reafirmar una visión humanista de la educación

La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas del desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo. En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social. Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión. Por lo que respecta a la educación y la instrucción, suponen dejar atrás el utilitarismo y el economicismo de cortas miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana. Esta visión hace hincapié en la inclusión de personas que frecuentemente son discriminadas: mujeres y niñas, poblaciones autóctonas, personas con discapacidades, migrantes, las personas mayores y las poblaciones de países afectados por un conflicto. Exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, que debe extenderse tanto a lo largo como a lo ancho de la vida: un planteamiento que brinde a todos la oportunidad de realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna. Esta visión humanista tiene consecuencias a la hora de definir el contenido de la enseñanza y las pedagogías, así como la función que corresponde a maestros y otros educadores. Su importancia es aun mayor a causa del rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, en particular las digitales.

La formulación de políticas a nivel local y mundial en un mundo complejo

Los niveles cada vez más altos de complejidad social y económica presentan diversos desafíos para la formulación de políticas en el mundo globalizado de hoy. La intensificación de la mundialización de la economía produce modelos de crecimiento del subempleo, del desempleo juvenil y del empleo precario. Aunque las tendencias apuntan a una desconexión creciente entre la educación y el mundo laboral, sometido a rápidos cambios, también representan una oportunidad de reconsiderar el nexo entre la educación y el desarrollo de la sociedad. Además, el aumento de la movilidad de estudiantes y trabajadores a través de las fronteras nacionales y los nuevos modelos de conocimiento y de transferencia de aptitudes requieren formas nuevas de

reconocer, validar y evaluar el aprendizaje. En cuanto a la ciudadanía, la gran dificultad para los sistemas nacionales de educación consiste en formar identidades y fomentar la conciencia y el sentido de responsabilidad de los demás en un mundo cada vez más interconectado y más interdependiente.

La ampliación del acceso a la educación en el mundo entero en los últimos decenios supone una carga mayor para la financiación pública. Además, ha aumentado en estos últimos años la demanda de expresión en los asuntos públicos y de participación de los agentes no estatales en la educación, tanto en el plano nacional como mundial. Esta diversificación de alianzas está borrando las fronteras entre lo público y lo privado, lo que plantea problemas para una gobernanza democrática de la educación. En suma, es cada vez más necesario reconciliar las aportaciones y las demandas de los tres reguladores del comportamiento social: la sociedad, el estado y el mercado.

Recontextualizar la educación y el conocimiento como bienes mundiales comunes

A la vista de esta realidad que cambia muy deprisa, tenemos que replantear los principios normativos que orientan la gobernanza de la educación: en particular, el derecho a la educación y la noción de la educación como bien público. Solemos referirnos a la educación como un derecho humano y como un bien público en el discurso de la educación internacional. Ahora bien, aunque estos principios son relativamente aceptados en el nivel de la educación básica, no hay unanimidad en cuanto a su aplicabilidad a la educación y la capacitación postbásicas. El derecho a la educación y el principio de bien público, ¿se aplican también a la educación no formal y a la educación informal, menos o no institucionalizadas? Así pues, la preocupación por el conocimiento, entendido como la información, el entendimiento, las habilidades, los valores y las actitudes que se adquieren por medio del aprendizaje, es esencial en todo debate sobre la finalidad de la educación.

Los autores proponen que sean considerados *bienes comunes* tanto el conocimiento como la educación. Ello supone que la creación de conocimiento, así como su adquisición, validación y utilización, sean comunes a todas las personas como parte de una *empresa social* colectiva. La noción de bien común nos permite superar la influencia de la teoría socioeconómica individualista inherente a la noción de 'bien público', pues se centra en un proceso participativo a la hora de definir lo que es un bien común que tome en consideración la diversidad de contextos, conceptos de bienestar y ecosistemas de conocimiento. El conocimiento es un elemento intrínseco del patrimonio común de la humanidad. Así pues, habida cuenta de la necesidad de un desarrollo sostenible en un mundo cada vez más interdependiente, la educación y el conocimiento deberían considerarse *bienes comunes mundiales*. Inspirado en el valor de solidaridad que tiene su fundamento en nuestra humanidad común, el principio del conocimiento y la educación como bienes comunes mundiales tiene consecuencias relacionadas con las funciones y las responsabilidades de los distintos interesados. Esta afirmación se aplica asimismo a las organizaciones internacionales como la

UNESCO, que tiene un observatorio mundial y una función normativa que la califican para fomentar y orientar un debate mundial sobre las políticas públicas.

Consideraciones para el futuro

En el intento de reconciliar la finalidad de la educación y la organización de la enseñanza como empresa social colectiva, las siguientes preguntas pueden ser los primeros pasos hacia el debate: los cuatro pilares de la educación, esto es, aprender a conocer, hacer, ser y vivir juntos no han perdido su pertinencia, pero se ven amenazados por la mundialización y el recrudescimiento de la política de identidad nacional. ¿Qué se puede hacer para fortalecerlos y revivificarlos? ¿Cómo puede responder la educación a los desafíos que representa lograr la sostenibilidad económica, social y ambiental? ¿Cómo se puede armonizar una multiplicidad de cosmovisiones por medio de una visión humanista de la educación? ¿Cómo puede llevarse a la práctica esa visión humanista mediante las políticas y prácticas de la educación? ¿Qué consecuencias tiene la mundialización para las políticas nacionales y la adopción de decisiones en la educación? ¿Cómo debería financiarse la educación? ¿Cuáles son las consecuencias específicas para la formación, la capacitación, la evolución y el mantenimiento de los docentes? ¿Qué consecuencias tiene para la educación la distinción entre los conceptos de bien privado, bien público y bien común?

Es preciso reunir a los distintos interesados con sus múltiples puntos de vista para que compartan los resultados de sus investigaciones y articulen unos principios normativos como orientación de las políticas. La UNESCO, en su calidad de centro de reflexión intelectual, puede proporcionar la tribuna para ese debate y ese diálogo, que mejorará nuestro entendimiento de nuevos planteamientos de la política y la administración de la educación, con el objetivo de sostener a la humanidad y su bienestar común.

Introducción



Introducción

“La educación alimenta la confianza. La confianza alimenta la esperanza. La esperanza alimenta la paz.”

Confucio, filósofo chino (551 - 479 a. C.)

Una llamada al diálogo

Este libro constituye una aportación a una visión nueva de la educación en un mundo sometido a cambios y se fundamenta en una de las principales misiones de la UNESCO como observatorio mundial de las transformaciones sociales. Su finalidad es estimular el debate sobre las políticas públicas, centrado de modo específico en la educación en un mundo en cambio. Es una *llamada al diálogo* inspirada por una concepción humanista de la educación y el desarrollo que se basa en los principios de *respeto a la vida y a la dignidad humana, igualdad de derechos y justicia social, respeto de la diversidad cultural*, así como *solidaridad internacional y responsabilidad compartida*, todos ellos aspectos fundamentales de nuestra *humanidad común*. Pretende suscitar a la vez aspiraciones e inspiraciones, dirigiéndose a tiempos nuevos y a cuantas personas en el mundo tengan algún compromiso con la educación. Ha sido escrito con la misma intención que dos memorables publicaciones de la UNESCO: *Aprender a ser: la educación del futuro*, el ‘Informe Faure’ de 1972, y *La educación encierra un tesoro*, el ‘Informe Delors’ de 1996.

Mirar hacia atrás para ver hacia delante¹

A la hora de reconsiderar la educación y el aprendizaje para el futuro, debemos basarnos en el legado de pasados análisis. El Informe Faure de 1972, por ejemplo, establecía las dos nociones interrelacionadas de *sociedad de aprendizaje y educación permanente*

¹ Adaptado de Morgan, W. J. y White, I. 2013. Looking backward to see ahead: The Faure and Delors reports and the post-2015 development agenda. *Zeitschrift Weiterbildung*, No. 4, págs. 40-43.

en una época en que los sistemas tradicionales de educación eran objeto de fuertes críticas. El informe sostenía que a medida que se aceleraban el progreso tecnológico y el cambio social, era impensable que la educación inicial de una persona pudiera servirle a lo largo de toda su existencia. Aunque la escuela seguía siendo el medio esencial para transmitir el conocimiento organizado, sería preciso complementarla con otros aspectos de la vida social: las instituciones sociales, el entorno laboral, el ocio, los medios de comunicación. El informe defendía el derecho y la necesidad de cada individuo de aprender para su propio desarrollo personal, social, económico, político y cultural. Sostenía que la educación permanente es la piedra angular de las políticas educativas tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados.²

El Informe Delors de 1996 proponía una visión integrada de la educación basada en dos conceptos esenciales, 'aprender a lo largo de toda la vida' y los cuatro pilares de la educación, aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. No era en sí un plan maestro para la reforma de la educación, sino más bien una base para reflexionar y debatir sobre cuáles deberían ser las opciones al formular las políticas. En el informe se argumentaba que las opciones por lo que a la educación se refiere estaban determinadas por las relativas al tipo de sociedad en que deseábamos vivir. Más allá de la funcionalidad inmediata de la educación, consideraba que la formación de la persona completa era parte esencial de la finalidad de la educación.³ El Informe Delors seguía muy de cerca los principios morales e intelectuales que son el fundamento mismo de la UNESCO, y, en consecuencia, sus análisis y recomendaciones eran más humanistas, así como menos instrumentales y condicionadas por el mercado, en comparación con otros estudios de entonces sobre la reforma de la educación.⁴

No cabe duda de que los informes Faure y Delors han inspirado las políticas de educación en el mundo entero⁵, pero es preciso reconocer en la actualidad que el contexto mundial ha experimentado una transformación considerable en su panorama intelectual y material desde el decenio de 1970 y de nuevo a partir del de 1990. Este segundo decenio del siglo XXI representa una nueva coyuntura histórica, pues trae consigo diversos desafíos y nuevas oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo humano. Estamos iniciando una fase histórica nueva, caracterizada por la interconexión y la interdependencia, así como por nuevos niveles de complejidad, inseguridad y tensiones.

² Medel-Añonuevo, C., Oshako, T. y Mauch, W. 2001. *Revisiting lifelong learning for the 21st century*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para la Educación.

³ Power, C. N. 1997. "Aprender: ¿medio o fin? Una ojeada al Informe Delors y a sus consecuencias para la reforma educativa" *Perspectivas*, Vol. XXVII, No. 2, pág. 118.

⁴ *Ibid.*

⁵ Para un debate al respecto, véase, por ejemplo, Tawil, S. y Cougoureux, M. 2013. *Revisiting Learning: The treasure within – Assessing the influence of the 1996 Delors report*. París, UNESCO Education Research and Foresight, ERF Occasional Papers, No. 4; Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50.1, págs. 88-100.

Un nuevo contexto mundial del aprendizaje

La situación en que se encuentra el mundo actual se caracteriza por varias paradojas. La intensificación de la globalización económica ha reducido la pobreza en el mundo, pero también está generando modelos de crecimiento del subempleo, aumentando el desempleo juvenil y el trabajo precario. Asimismo la globalización económica está agravando las desigualdades entre países y en cada uno de ellos. Los sistemas de educación contribuyen a esas desigualdades al ignorar las necesidades de educación de los alumnos en situación desventajosa y las de muchos habitantes de países pobres, y concentrar las oportunidades entre los ricos, dando así un carácter muy exclusivo al aprendizaje y la educación de buena calidad. Los modelos actuales de crecimiento económico, junto con el crecimiento demográfico y la urbanización, están agotando las reservas naturales no renovables y contaminando el medio ambiente, lo que provoca daños ecológicos irreversibles y el cambio climático. Además, junto con un mayor reconocimiento de la diversidad cultural (ya sea históricamente inherente a estados-naciones o el resultado de migraciones y una movilidad mayores), se observa igualmente un incremento espectacular del chauvinismo cultural y religioso, así como de las movilizaciones políticas y la violencia en torno a la identidad nacional. El terrorismo, la violencia relacionada con las drogas, las guerras y los conflictos internos, e incluso la violencia familiar y escolar, van en aumento. Estos modelos de violencia plantean interrogantes a la educación sobre su capacidad para inculcar valores y actitudes orientados a la convivencia. A esto hay que sumar que, a causa de esos conflictos y crisis, casi 30 millones de niños se ven privados de su derecho a la educación básica, dando así lugar a generaciones de futuros adultos incultos que las políticas de desarrollo pasan por alto con harta frecuencia. Estos problemas representan desafíos fundamentales para el entendimiento humano de los demás y para la cohesión social en todo el planeta.

Al mismo tiempo, somos testigos de una mayor demanda de *expresión* en los asuntos públicos en el contexto cambiante de la gobernanza local y mundial. El progreso espectacular de las conexiones a Internet, las tecnologías móviles y otros medios digitales, junto con la democratización del acceso a la educación pública y el auge de distintas formas de educación privada, está modificando los modelos de participación social, cívica y política. Además, la mayor movilidad de trabajadores y estudiantes entre países, entre empleos y entre centros de aprendizaje, hace aun más necesario reconsiderar cómo se reconocen, validan y evalúan las competencias.

Los cambios que se están produciendo tienen consecuencias para la educación y denotan la aparición de un nuevo contexto mundial del aprendizaje. No todos esos cambios exigen respuesta de las políticas educativas, pero en todo caso están creando condiciones nuevas. No solo requieren prácticas nuevas, sino también nuevos puntos de vista desde los cuales aprehender la naturaleza del aprendizaje y la función del conocimiento y de la educación en el desarrollo humano. Este nuevo contexto de transformación social exige que reconsideremos la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje.

¿Qué se entiende por conocimiento, aprendizaje y educación?

El *conocimiento* es el núcleo de todo debate sobre el aprendizaje y cabe entenderlo como el modo en que los individuos y las sociedades dan un sentido a la experiencia, por lo que se puede considerar en términos generales como la información, el entendimiento, las competencias, los valores y las actitudes adquiridos mediante el aprendizaje. El conocimiento como tal está indisolublemente ligado a los contextos culturales, sociales, ambientales e institucionales en los que se crea y reproduce.⁶

Por *aprendizaje* se entiende aquí el proceso necesario para adquirir ese conocimiento. Es a la vez el *proceso* y el *resultado* de ese proceso; un medio tanto como un fin; una práctica individual tanto como una empresa colectiva. El aprendizaje es una realidad multifacética cuya definición depende del contexto. Qué conocimiento se adquiere y por qué, dónde, cuándo y cómo se utiliza constituyen preguntas esenciales tanto para el desarrollo de los individuos como de las sociedades.

Educación significa aquí un aprendizaje que se caracteriza por ser deliberado, intencionado, con un fin determinado y organizado. Las oportunidades de educación formal y no formal presuponen cierto grado de institucionalización, si bien buena parte del aprendizaje está mucho menos o nada institucionalizada, incluso cuando es intencionado y deliberado. Esa educación informal, menos organizada y estructurada que la educación formal o no formal, puede consistir en actividades que se desarrollen en el lugar de trabajo (por ejemplo, periodos de prácticas), en la comunidad local y en la vida diaria, de forma autodidacta, a cargo de la familia o de la sociedad.⁷

Por último, es importante señalar que gran parte de lo que aprendemos en la vida no es deliberado ni intencionado. Este aprendizaje informal es inherente a toda experiencia de socialización. No obstante, el debate que sigue se limita al aprendizaje intencionado y organizado.

Organización de la publicación

Partiendo de una preocupación central por un desarrollo humano y social sostenible, en la primera sección se señalan algunas de las tendencias, tensiones y contradicciones observables en el proceso actual de transformación social mundial, así como los nuevos horizontes que abren al conocimiento. También se explica en dicha sección la necesidad de examinar enfoques alternativos del bienestar de la humanidad,

Qué conocimiento se adquiere y por qué, dónde, cuándo y cómo se utiliza constituyen preguntas esenciales tanto para el desarrollo de los individuos como de las sociedades.

⁶ Fundación Europea de la Ciencia. 2011. *Responses to Environmental and Societal Challenges for our Unstable Earth (RESCUE)*. ESF Forward Look – ESF-COST 'Frontier of Science' joint initiative. Estrasburgo/Bruselas, Fundación Europea de Ciencia/Cooperación Europea en Ciencia y Tecnología.

⁷ Ibid.

incluyendo entre ellos el reconocimiento de la diversidad de cosmovisiones y sistemas de conocimiento, y de la necesidad de mantenerlos.

En la segunda sección se reafirma la concepción humanista y se pone de relieve la necesidad de un planteamiento integrado de la educación basado en fundamentos éticos y morales renovados. Se propone una educación que sea inclusiva y no se limite a reproducir desigualdades. En medio de los cambios mundiales que está experimentando la educación, es esencial la función de los docentes y otros educadores para elaborar un pensamiento crítico y un juicio independiente en lugar de una conformidad irreflexiva.

En la sección siguiente se analizan los problemas vinculados con la formulación de las políticas de educación en un mundo complejo, a saber, las dificultades que plantea, y que consisten en reconocer y subsanar la separación entre la educación formal y el empleo, en reconocer y validar el aprendizaje en un mundo de movilidad creciente entre fronteras, ocupaciones laborales y lugares de aprendizaje, en replantear la educación cívica en un mundo cada vez más globalizado, estableciendo un equilibrio entre el respeto a la pluralidad, los valores universales y la preocupación por nuestra humanidad común. Consideramos, por último, las complejidades que presenta la formulación de las políticas nacionales de educación en el contexto de posibles formas de gobernanza mundial.

En la cuarta sección se examina la necesidad de recontextualizar los principios fundamentales de la gobernanza de la educación, sobre todo el derecho a recibirla y el principio de la educación como bien público. Se propone que, en la política de educación, se preste más atención al conocimiento y a las formas en que se crea, se adquiere, se accede a él, se valida y se usa. Se alude también a la necesidad de recontextualizar los principios fundadores por los que se rige la organización de la educación, en particular el principio de la educación como *bien público*. Se avanza la idea de que considerar la educación y el conocimiento como bienes mundiales comunes podría ser un buen medio de reconciliar la finalidad y la organización del aprendizaje como empresa social colectiva en un mundo en cambio. En la última sección se resumen las ideas principales y se formulan preguntas para que prosiga el debate.



1 . El desarrollo sostenible: una preocupación esencial

1. El desarrollo sostenible: una preocupación esencial

“Deberíamos pensar que somos una de las hojas de un árbol y que el árbol es toda la humanidad. No podemos vivir sin los demás, sin el árbol.”

Pablo Casals, violonchelista y director de orquesta español

Al reconsiderar la finalidad de la educación, predomina en nuestra consideración una preocupación esencial en relación con un desarrollo humano y social sostenible. Se entiende por sostenibilidad la acción responsable de los individuos y las sociedades con miras a un futuro mejor para todos, a nivel local y mundial, un futuro en el que el desarrollo socioeconómico responda a los imperativos de la justicia social y la gestión ambiental. Los cambios que se están produciendo en el mundo interconectado e interdependiente actual dan lugar a niveles nuevos de complejidad, tensiones y paradojas, así como a nuevos horizontes del conocimiento que es preciso tener en cuenta. Estos cambios obligan a esforzarse por estudiar planteamientos alternativos del progreso y el bienestar de la Humanidad.

■ Desafíos y tensiones

En el Informe Delors se señalaban diversas tensiones generadas por el cambio tecnológico, económico y social, concretamente entre lo mundial y lo local, lo universal y lo particular; la tradición y la modernidad; lo espiritual y lo material; las consideraciones a largo y a corto plazo; la necesidad de competir y el ideal de la igualdad de oportunidades; y la expansión del conocimiento y nuestra capacidad para asimilarlo. Estas siete tensiones constituyen puntos de vista útiles para contemplar desde ellos la dinámica actual de las transformaciones sociales. Algunas están

adquiriendo una nueva importancia con la aparición de tensiones recientes, entre ellas modelos de crecimiento económico caracterizados por una vulnerabilidad creciente, una desigualdad en aumento, un mayor estrés ecológico y un incremento de la intolerancia y la violencia. Por último, aunque se han observado progresos en materia de derechos humanos, la aplicación de las normas sigue siendo un desafío.

Estrés ecológico y modelos económicos insostenibles de producción y consumo

Se ha dado por sentado durante mucho tiempo que asegurar el crecimiento era el objetivo de desarrollo, basándose en la premisa de que el crecimiento económico tiene efectos positivos que pueden llegar a garantizar un mayor bienestar para todos. Sin embargo, los modelos insostenibles de producción y consumo presentan contradicciones básicas en el modelo predominante de desarrollo centrado en el crecimiento económico. Debido a un crecimiento sin obstáculos y a la sobreexplotación de las zonas naturales, el cambio climático está dando lugar a un aumento de las catástrofes naturales, que representan un grave peligro para los países pobres. La sostenibilidad ha surgido como preocupación esencial del desarrollo para hacer frente al cambio climático, el deterioro de recursos naturales vitales, como el agua, y la pérdida de la biodiversidad.

Los cambios que se están produciendo en el mundo interconectado e interdependiente actual dan lugar a niveles nuevos de complejidad, tensiones y paradojas, así como a nuevos horizontes del conocimiento que es preciso tener en cuenta.

En la segunda mitad del siglo XX (1960-2000), el consumo de agua se duplicó, el consumo y la producción de alimentos se multiplicaron por dos y medio, y el consumo de madera se triplicó, todo ello a causa del crecimiento demográfico. La población mundial llegó casi a triplicarse en la segunda mitad del siglo XX, pasando de unos 2500 millones en 1950 a más de 7000 millones en 2013, y se espera que sobrepase los 8000 millones en 2025.⁸ Se calcula que en 2030, la demanda de alimentos habrá aumentado como mínimo en 35%, la de agua en 40% y la de energía en 50%.⁹

Por primera vez, más de la mitad de la población mundial vive en zonas urbanas y, en 2050, vivirán dos tercios de ella, o sea, más de 6.000 millones de personas.¹⁰ Se estima que para entonces el 80% de la población urbana del planeta estará concentrada

⁸ ONU DAES. 2013. *World Population Prospects: The 2012 Revision*. Nueva York, Naciones Unidas. La mayor parte de este crecimiento se ha producido y seguirá produciéndose en el Sur del planeta. El porcentaje de la población mundial total del Sur pasó del 66% en 1950 al 82% en 2010. Se espera que esta cifra siga aumentando hasta el 86% en 2050 y el 88% en 2100.

⁹ National Intelligence Council. 2012. *Global Trends 2030: Alternative worlds*. Washington, DC, National Intelligence Council.

¹⁰ ONU DAES. 2012. *World Urbanization Prospects: The 2011 Revision*. Nueva York, Naciones Unidas.

en ciudades y pueblos del Sur en todo el mundo.¹¹ El crecimiento de la población urbana mundial, junto con la extensión de los estilos de vida y modelos de consumo y producción de la clase media, tienen un efecto negativo en el medio ambiente y en el cambio climático, y agravan el riesgo de catástrofes naturales en el mundo entero.¹² Estas conmociones representan una gravísima amenaza para la vida, la subsistencia y la salud pública en todo el planeta. La urbanización mal o escasamente planificada es cada vez más vulnerable a los desastres naturales y las condiciones climáticas extremas. El índice sin precedente de crecimiento urbano es el que determina las tendencias sociales, políticas, culturales y medioambientales del mundo, por lo que una urbanización sostenible es uno de los desafíos más acuciantes a los que ha de hacer frente la comunidad mundial en el siglo XXI.¹³

Estas formas de crecimiento demográfico y urbanización tienen también consecuencias importantes para las asociaciones y los acuerdos institucionales que son necesarios para garantizar las oportunidades de recibir una educación adecuada y flexible, desde una perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Según proyecciones, la proporción de ancianos de la población total se habrá duplicado en 2050,¹⁴ y será mucho mayor la demanda de una educación de adultos más diversificada. Para lograr que el aumento proyectado de la población en edad laboral en África se traduzca en un dividendo demográfico¹⁵ será necesario ofrecer la educación y las oportunidades de aprendizaje adecuadas a lo largo de toda la vida.

Aumento de la riqueza, pero también de la vulnerabilidad y las desigualdades

Los índices mundiales de pobreza descendieron a la mitad entre 1990 y 2010. Esta reducción de la pobreza se debe en gran medida a la solidez de los índices de crecimiento económico que se han dado en las economías emergentes, así como en muchos países de África, a pesar de la crisis financiera y económica de 2008. Se prevé que en los quince o veinte próximos años sigan creciendo sustancialmente las clases medias del mundo en desarrollo, y que el crecimiento más rápido se produzca China y en la India.¹⁶ No obstante, persisten en todo el mundo diferencias muy apreciables, y los índices de pobreza varían considerablemente de una región del mundo a otra.¹⁷

¹¹ ONU-HABITAT. 2013. *UN-HABITAT Global Activities Report 2013. Our presence and partnerships*. Nairobi, UN-HABITAT.

¹² SPREAD Sustainable Lifestyle 2050. 2011. *Sustainable Lifestyle: Today's facts and Tomorrow's trends*. Amsterdam, SPREAD Sustainable Lifestyle 2050.

¹³ Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos, ONU-Habitat, www.un-ngls.org/spip.php?page=article_fr_s&id_article=819 [consultado en febrero de 2015].

¹⁴ ONU DAES. 2013. *World Population Prospects: The 2012 Revision*. Nueva York, Naciones Unidas.

¹⁵ Drummond, P., Thakoor, V. and Yu, S. 2014. *Africa Rising: Harnessing the Demographic Dividend*. IMF Working Paper 14/43. Fondo Monetario Internacional.

¹⁶ National Intelligence Council. 2012. *Global Trends 2030: Alternative worlds*. Washington, DC, National Intelligence Council.

¹⁷ El índice de pobreza en el Asia oriental y el Pacífico se estimó en un 12,5% en 2010, mientras que era superior al 30% para el Asia Meridional y cerca del 50% en el África Subsahariana. FMI y Banco Mundial. 2013. *Global Monitoring Report 2013. Rural-Urban Dynamics and the Millennium Development Goals*. Washington, DC, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, y Banco Mundial.

Un fuerte crecimiento del producto interior bruto (PIB) no siempre genera el nivel de empleo necesario ni el tipo de trabajo deseado. Las oportunidades laborales no aumentan lo suficiente para absorber el incremento de la mano de obra. En 2013, más de 200 millones de personas en el mundo no tenían trabajo, y el desempleo va a seguir aumentando a nivel mundial. Las regiones más golpeadas por el aumento mundial del desempleo, como Asia oriental, Asia meridional y el África subsahariana, han sufrido también una merma de la calidad del empleo. El empleo precario representa en la actualidad casi la mitad del empleo total y ha contribuido a incrementar el número de trabajadores que viven por debajo o muy cerca del umbral de pobreza. Es mucho más frecuente que las personas con empleo precario carezcan o tengan acceso limitado a la seguridad social o a unos ingresos seguros, que los trabajadores asalariados.¹⁸

La inexistencia de una protección social básica en la mayoría de países agrava esos problemas y contribuye a aumentar la desigualdad, tanto en la mayor parte de los países del Norte y del Sur como en el interior de todos ellos.¹⁹ En el último cuarto de siglo se ha producido una concentración aun mayor de riqueza en manos de un número más reducido de personas.²⁰ La riqueza del mundo se divide así: casi la mitad pertenece al 1%, y la otra mitad al 99% restante.²¹ Esta desigualdad en los ingresos, que aumenta a gran velocidad, contribuye a fomentar la exclusión social y a socavar la cohesión de las sociedades. En todas ellas, las desigualdades extremas son fuente de tensiones sociales y un catalizador potencial de la inestabilidad política y los conflictos violentos.

Recuadro 1. Gran desigualdad de ingresos en América Latina pese al fuerte crecimiento económico

América Latina y el Caribe sigue siendo una de las regiones que presentan la mayor desigualdad de ingresos a pesar del fuerte crecimiento económico y de la mejora de los indicadores sociales que se registró en el decenio pasado. En el informe se afirmaba: ‘Se han atribuido las reducciones de salarios al efecto del cambio tecnológico que ahorra mano de obra y al debilitamiento general de las regulaciones institucionales que rigen el mercado de trabajo. Es posible que esas reducciones afecten de modo desproporcionado a las personas con ingresos medios y bajos, ya que estas dependen fundamentalmente del fruto de su trabajo’. Además, en el informe se señalaba que ‘el reparto sumamente desigual de las tierras ha generado tensiones sociales y políticas, y es fuente de ineficiencia económica, pues algunos pequeños propietarios carecen muchas veces de acceso al crédito y otros recursos para mejorar la productividad, mientras que a los grandes propietarios les pueden faltar incentivos suficientes para hacerlo.’

Fuente: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, 2013. *Cuestiones de desigualdad. Informe de la situación social en el mundo 2013*. Nueva York, Naciones Unidas.

¹⁸ Oficina Internacional del Trabajo. 2014. *Global Employment Trends 2014*. Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.

¹⁹ ONU DAES. 2013. *Inequality matters. Report on the World Social Situation 2013*. Nueva York, Naciones Unidas.

²⁰ Véase Foro Económico Mundial. 2014. *Outlook on the Global Agenda 2015*. Global Agenda Councils. págs. 8-10.

²¹ Oxfam. 2014. *Working for the Few: Political capture and economic inequality. Oxfam Briefing Paper No. 178*. Oxford, Reino Unido, Oxfam.

Aumento de la interconexión, pero también de la intolerancia y la violencia

La evolución de las nuevas tecnologías digitales ha dado lugar a un incremento exponencial del volumen de la información y el conocimiento disponibles, a la vez que han facilitado el acceso a un mayor número de personas en todo el mundo. Las tecnologías de la información y la comunicación pueden en sí desempeñar una función esencial en la transmisión de conocimientos y competencias al servicio del desarrollo sostenible y con un espíritu de solidaridad. Y sin embargo, para muchos observadores, se asiste en el mundo a una elevación de los niveles de intolerancia étnica, cultural y religiosa, que a menudo utiliza las mismas tecnologías de la comunicación al servicio de la movilización ideológica y política con objeto de fomentar cosmovisiones exclusivistas. Esta movilización lleva muchas veces a un incremento de los delitos, la violencia política y los conflictos armados.

La violencia contra las mujeres y las niñas tiende a aumentar en épocas de crisis e inestabilidad, tanto durante los períodos de agitación y desplazamientos provocados por los conflictos armados. En esas situaciones la violencia contra la mujer se generaliza y puede ser sistemática cuando los grupos armados utilizan la violación, la prostitución por la fuerza o el tráfico sexual como táctica de guerra.²² Las mujeres están más expuestas también a los desplazamientos internos, lo que genera a una mala salud y unos logros escolares insuficientes,²³ que a su vez influyen directamente en el trato que reciben y las condiciones en que viven las familias y los niños.

La violencia, en particular la violencia criminal relacionada con la producción y el tráfico de drogas (problemas extremos en algunas zonas del mundo, como América Central), la inestabilidad política y los conflictos armados siguen representado una amenaza para la vida e impidiendo el desarrollo social y económico.²⁴ Se estima que unos 500 millones de personas viven en países con riesgo de inestabilidad y conflicto.²⁵ La repercusión económica de refrenar y afrontar las consecuencias de la violencia en el mundo se ha estimado en casi 10 billones de dólares estadounidenses: más del

²² ONU-Mujeres. 2013. *A Transformative Stand-alone Goal on Achieving Gender Equality, Women's Rights and Women's Empowerment*. Nueva York, ONU-Mujeres.

²³ Banco Mundial. 2011. *World Development Report 2011: Conflict, Security and Development*. Washington, DC, Banco Mundial.

²⁴ Los mercados de droga se encuentran sobre todo en el mundo desarrollado, pero los países participantes en su producción, transformación y tráfico son países en desarrollo. El mercado es grande y creciente, y la industria de la droga florece en consonancia. La acompaña la violencia porque grupos rivales se disputan el territorio. Esta industria requiere mucha mano de obra, con personal sin preparación para llevar a cabo muchas de sus actividades. En muchos países, son sobre todo muchachos jóvenes los que se suman a este negocio, lo que supone abandonar la educación y poner sus vidas en peligro constante a cambio de un pago atractivo. La producción de estupefacientes conlleva la ocupación de vastos territorios y la dominación de la población residente. El tráfico de drogas provoca también otras actividades delictivas: extorsión, tráfico de seres humanos y esclavitud sexual, secuestros, etc., que suelen representar en muchos lugares un peligro para la seguridad personal. Los países de América Central, México, Colombia y algunos países de Asia Occidental son víctimas de este flagelo. No se ha encontrado todavía solución a este problema.

²⁵ Global Peace Index and Institute for Economics and Peace. 2014. *Global Peace Index 2014*. Instituto para la Economía y la Paz.

11% del PIB mundial, o el doble del conjunto de los PIB de los países africanos en 2013.²⁶ Por si fuera poco, la parte de los presupuestos públicos invertida en seguridad y ejércitos resta recursos muy considerables al desarrollo. El gasto militar mundial no ha cesado de aumentar desde 2000, alcanzando los 1.742.000 millones de dólares EE.UU. en todo el mundo en 2012²⁷, y son varios los países que dedican una parte mayor de su PIB a gastos militares que a la educación.

Todo esto tiene consecuencias importantes en la concepción y aplicación de políticas de educación que sean sensibles a los conflictos. Estas han de ser inclusivas, tanto en su formulación como en su aplicación, si no queremos que la educación se limite a reproducir desigualdades y tensiones sociales que pueden convertirse en catalizadores de la violencia y de la inestabilidad política. La enseñanza de los derechos humanos tiene una importante función que cumplir para que se cobre una mayor conciencia de los problemas que originan los conflictos y se pongan los medios para resolverlos de un modo justo. Esta enseñanza es primordial para fomentar el principio esencial de la no discriminación y la protección de la vida y la dignidad humana en toda época de violencia y crisis. Hace falta para ello garantizar unos espacios de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Derechos humanos: progresos y desafíos

La universalidad de los derechos humanos es una aspiración colectiva en favor de un ideal común, gracias al cual por el cual los seres humanos merecen que su dignidad sea respetada independientemente de otras diferencias y distinciones y que se les brinden todas las oportunidades para alcanzar su pleno desarrollo.²⁸ Ahora bien, el perceptible desfase entre la aprobación de marcos normativos internacionales y su aplicación constituye una tensión creciente entre la dinámica del poder y las normas del derecho codificadas como ley. La aspiración a establecer el imperio del derecho y la justicia, tanto a nivel nacional como internacional, se ve frustrada en diversos casos por la hegemonía de poderosos grupos de interés. El desafío consiste ahora en garantizar la universalidad de los derechos humanos mediante el imperio del derecho y mediante normas sociales, culturales y éticas.

El género ha sido tradicionalmente un elemento clave de la discriminación. En los últimos decenios se han fortalecido los derechos de la mujer, en particular gracias a los esfuerzos por ampliar la aplicación de la Convención de 1979 sobre la Eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) y la aplicación del Marco de Acción de la Conferencia Internacional de Beijing (1995). Aunque se han producido avances considerables que han permitido una mayor igualdad entre los géneros en el acceso a la salud y la educación, los progresos han sido mucho menores por lo que

²⁶ Ibid.

²⁷ Las cifras están expresadas en precios y tipos de cambio constantes (2011) en dólares estadounidenses. Base de datos SIPRI, www.sipri.org/research/armaments/milex [consultada en febrero de 2015].

²⁸ La universalidad de los derechos humanos quedó consagrada por primera vez en la Declaración Universal de 1948 y posteriormente en la Carta de Derechos Humanos, compuesta por convenios sucesivos aprobados por las Naciones Unidas y ratificados por los gobiernos.

respecta al incremento de la expresión y participación de las mujeres en la vida social, económica y política.²⁹ La mayoría de las personas viviendo en la pobreza extrema son mujeres³⁰. También son ellas la mayor parte de los jóvenes y adultos analfabetos del planeta.³¹ Las mujeres, además, ocupan menos del 20% de los escaños parlamentarios del mundo entero.³² La situación inicialmente frágil de la mujer en el mercado de trabajo y, sobre todo, en el sector informal, se torna más precaria ante la competencia despiadada para encontrar trabajo a causa de las menores oportunidades de empleo y del efecto de las crisis económicas y financieras sucesivas. Actualmente, la mitad de las mujeres que trabajan tienen un empleo precario, sin seguridad de conservarlo ni protección frente a conmociones de tipo económico,³³ todo lo cual viene a sumarse a los modelos existentes de discriminación contra la mujer en materia de salarios y de desarrollo profesional.

■ Nuevos horizontes del conocimiento

El mundo de la cibernética

Una de las características que definen hoy el desarrollo es la aparición y expansión del mundo de la cibernética, con el estímulo que representan el aumento espectacular de la conectividad por internet y la generalización de los dispositivos móviles.³⁴ Vivimos en un mundo conectado. Se estima que 40% de la población mundial usa en la actualidad internet, y esta cifra no para de aumentar a un ritmo extraordinario.³⁵ No hay variaciones significativas de la conectividad a Internet entre países y regiones, pero el número de hogares conectados en el Sur ha superado al de los del Norte. Además, más del 70% de las subscripciones al teléfono móvil en el mundo entero se producen en la actualidad en el Sur.³⁶ Se espera que 5000 millones de personas pasen de no tener conectividad a una conectividad total en los veinte próximos años.³⁷ Subsisten, no obstante, diferencias considerables en materia de conectividad entre países y regiones, por ejemplo, entre zonas urbanas y zonas rurales. La escasa velocidad de la banda ancha y la falta de conectividad dificultan el acceso al conocimiento, la participación en la sociedad y el desarrollo económico.

²⁹ ONU. 2013. *A New Global Partnership: Eradicate poverty and transform economies through sustainable development*, Informe del panel de alto nivel de personalidades eminentes sobre la agenda de desarrollo después de 2015. Nueva York, Naciones Unidas.

³⁰ Ibid.

³¹ UNESCO. 2014. *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. EFA Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014*. París, UNESCO.

³² ONU-Mujeres. 2011. *Progress of the World's Women: In Pursuit of Justice*. Nueva York, ONU-Mujeres.

³³ OIT. 2012. *Global Employment Trends for Women*. Ginebra, OIT.

³⁴ Unión Internacional de Telecomunicaciones. 2013. *Trends in Telecommunication Reform: Transnational aspects of regulation in a networked society*. Ginebra, Unión Internacional de Telecomunicaciones.

³⁵ UIT. 2013. *The world in 2014: Fact and Figures*. Ginebra, UIT.

³⁶ UIT. 2014. *Trends in Telecommunication Reform, Special Edition. Fourth-generation regulation*. Ginebra, UIT.

³⁷ Schmidt, E. y Cohen, J. 2013. *The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business*. Nueva York, Knopf.

Internet ha transformado el modo en que la gente accede a la información y el conocimiento, su forma de interactuar y la dirección de la administración pública y los negocios. La conectividad digital puede aportar muchos beneficios en materia de salud, educación, comunicación, ocio y bienestar³⁸. Los progresos de la inteligencia artificial, las impresoras 3D, la recreación holográfica, la transcripción instantánea, los programas informáticos de reconocimiento de voz y de gestos no son más que algunos ejemplos de las novedades que se están experimentando. Las tecnologías digitales están transfigurando la actividad humana, desde la vida de todos los días a las relaciones internacionales, desde el trabajo al ocio, y están redefiniendo múltiples aspectos de nuestra vida privada y pública.

Estas tecnologías han ampliado las oportunidades de libertad de expresión y de movilización social, cívica y política, pero suscitan a la vez graves preocupaciones. La disponibilidad de información de carácter personal en el mundo cibernético, por ejemplo, crea problemas serios en relación con la intimidad y la seguridad. Espacios nuevos de comunicación y socialización están transformando el concepto de 'lo social' y requieren salvaguardias aplicables, jurídicas y de otro tipo, para impedir su uso excesivo, su uso impropio y su mal uso.³⁹ Los casos de mal uso de Internet, la tecnología móvil y los medios de comunicación social van desde el acoso por medios cibernéticos a las actividades delictivas, incluso el terrorismo. Los educadores, en este nuevo mundo cibernético, están obligados a preparar mejor a las nuevas generaciones de 'nativos digitales'⁴⁰, para que puedan hacer frente las dimensiones éticas y sociales no sólo de las tecnologías digitales existentes, sino de las que están aún por inventar.

Avances de las neurociencias

Las novedades recientes que se han producido en el campo de las neurociencias despiertan cada vez más el interés de la comunidad de la educación, que pretende comprender mejor las interacciones entre los procesos biológicos y el aprendizaje humano. Puede ser prematuro que esas novedades contribuyan a configurar las políticas de educación, pero las posibilidades que entrañan para mejorar las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje son sumamente prometedoras. Así, las últimas investigaciones sobre cómo se desarrolla y funciona el cerebro en las distintas fases de la vida enriquecen nuestro entendimiento sobre la forma y el momento de aprender.

Por ejemplo, algunos de los estudios más relevantes versan sobre los 'periodos sensibles' de las actividades de aprendizaje⁴¹, e indican que la adquisición del lenguaje alcanza su nivel máximo a una edad temprana, lo que pone de relieve la importancia de la educación preescolar y las posibilidades de aprender varias lenguas en los primeros años. Otros descubrimientos apuntan la 'plasticidad' del cerebro y

³⁸ Ibid.

³⁹ Hart, A.D. y Hart Frejd, S. 2013. *The Digital Invasion: How Technology Is Shaping You and Your Relationships*. Ada, MI, Baker Books.

⁴⁰ Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon*. MCB University Press, Vol. 9, No. 5.

⁴¹ OCDE 2007. *Understanding the brain: The birth of a learning science*. París, EDUCERI-OECD.

su capacidad para introducir cambios como respuesta a las demandas del entorno a lo largo de toda la vida.⁴² Estas observaciones corroboran la idea del aprendizaje permanente y la existencia de oportunidades adecuadas de aprendizaje para todos, independientemente de su edad.

Preciso es reconocer, además, el efecto de ciertos factores ambientales, como la nutrición, el sueño, el deporte y el esparcimiento para un óptimo funcionamiento del cerebro. La misma importancia hemos de otorgar a la necesidad de enfoques holísticos que tengan en cuenta la estrecha interdependencia del bienestar físico e intelectual, así como las interacciones del cerebro emocional y cognitivo, analítico y creativo. Las nuevas orientaciones de la investigación en las neurociencias aumentarán nuestros conocimientos de la relación naturaleza-educación, contribuyendo así a mejorar nuestras iniciativas en materia de educación.

El cambio climático y las fuentes de energía alternativas

El cambio climático es uno de los problemas decisivos de este siglo, tanto por lo que respecta a las respuestas necesarias para atenuar el cambio climático como a los medios necesarios para afrontar sus consecuencias adversas. Los esfuerzos para atenuarlo exigen el compromiso coordinado de reducir las emisiones y evitar mayores consecuencias graves para el planeta; la adaptación implica reducir la vulnerabilidad y resistir a sus efectos. A la educación le corresponde un papel capital con miras a crear una mayor conciencia y favorecer el cambio de comportamientos, tanto para atenuar el cambio climático como para adaptarse a él.⁴³

La educación es un factor esencial para favorecer y facilitar la transición colectiva al uso de fuentes alternativas renovables que no dependan del carbón, gracias a lo cual puede atenuarse el nefasto impacto del cambio climático. Para pasar del carbón a esas otras fuentes renovables de energía, tenemos que modificar creencias y percepciones, y fomentar un cambio de mentalidad en las personas que facilite la transición. La infraestructura energética por sí misma no logrará los cambios adecuados.

Al mismo tiempo, la educación es un componente esencial de la capacidad de adaptación, por lo que hay que transmitir a las generaciones actuales y futuras el conocimiento, las habilidades y los comportamientos necesarios para adaptar la vida y la subsistencia a las realidades ecológicas, sociales y económicas de un medio cambiante. La Declaración Ministerial de Lima sobre la Educación y la Sensibilización (2014) alienta a los gobiernos, de conformidad con sus prioridades y competencias nacionales, a formular estrategias que incluyan la cuestión del cambio climático en los planes de estudios y que incorporen la sensibilización al cambio climático en la formulación y aplicación de las estrategias y políticas nacionales sobre el clima.

⁴² Ibid.

⁴³ Lutz, W., Mutarak, R. y Striessnig, E. 2014. Universal education is key to enhanced climate adaptation. *Science*. 28 de noviembre de 2014. Vol. 346, No. 6213. Education is key to climate adaptation. www.iiasa.ac.at/web/home/about/news/20141127-Science-Pop.html [consultada en febrero de 2015].

La creatividad, la innovación cultural y los jóvenes

En estos últimos años han surgido nuevas formas de expresión cultural y artística, que son el resultado de la aculturación impulsada por el aumento de la conectividad y el intercambio cultural en el mundo entero. Este proceso se debe en buena medida a los jóvenes. Asistimos a la expresión de una nueva estética pública, rica por su pluralidad inherente, y observamos unos deseos nuevos de innovar las formas en cada uno de los ámbitos propios de la juventud, desde la moda hasta la alimentación, la música y las relaciones personales. Los más de mil millones de jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años que hay hoy en el mundo son la generación más informada, activa, conectada y móvil que ha existido nunca.⁴⁴ Según estimaciones, más del 90% de la población joven mundial actual entre los 18 y los 24 años de edad participa en algún tipo de medio de comunicación social, como Facebook y Twitter. Los jóvenes pasan mucho tiempo visitando los medios sociales y transmitiendo los resultados de sus exploraciones. De este modo se crea un entorno que facilita el entendimiento de otras culturas y el interés por cuestiones de estética en el mundo entero, lo cual lleva al reconocimiento de la importancia que otros sistemas de conocimiento tienen. La diversidad cultural ha ido adquiriendo cada vez más importancia como fuente de invención e innovación; en la actualidad es un valioso recurso al servicio de un desarrollo humano sostenible.⁴⁵

■ Estudiar alternativas

Reconocer la diversidad de cosmovisiones en un mundo plural

Es esencial estudiar las distintas maneras de enfocar el progreso y el bienestar de la humanidad cuando nos confrontamos a la complejidad de las actuales pautas de desarrollo. Es importante destacar la diversidad de las sociedades, tanto en el Norte como en el Sur del planeta. La diversidad cultural es la mayor fuente de creatividad y riqueza de la humanidad. Entraña maneras distintas de ver el mundo. Ofrece enfoques diferentes para la solución de problemas que nos afectan a todos y la valoración de aspectos fundamentales de la vida: el ecosistema natural, la comunidad, la persona, la religión y la espiritualidad. Debemos reconocer la diversidad de las realidades vividas, reafirmando al mismo tiempo un meollo común de valores universales. Puesto que la diversidad

Debemos reconocer la diversidad de las realidades vividas, reafirmando al mismo tiempo un meollo común de valores universales.

⁴⁴ Youth-support' por Cherner Bah, Presidente, Youth Advocacy Group for Global Education First Initiative (GEFI); Debates: 'Enabling conditions for the delivery of quality global citizenship education: Where are we? Where do we want to go?' Global Citizenship Education: Enabling Conditions & Perspectives, 16 de mayo de 2014, UNESCO, París. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Cherner-Bah_16May2014.pdf [Accessed February 2015].

⁴⁵ UNESCO. 2009. *UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf> [consultada en febrero de 2015].

dificulta el logro de una definición y un enfoque internacionales, son muy bienvenidas las perspectivas que van más allá de los indicadores tradicionales relativos a la salud, la educación y el ingreso. Desafortunadamente, las dimensiones subjetivas y contextuales inherentes a tan diversas concepciones del bienestar humano hacen que muchos de los actuales enfoques normativos sigan siendo parciales e inadecuados.⁴⁶

Recuadro 2. El encuentro de sistemas distintos de conocimiento

La cultura europea ha hecho presencia entre nosotros no solo con su propio conocimiento, sino también con su velocidad. Aunque nuestra asimilación de ella sea imperfecta y abunden los consiguientes extravíos, no deja de sacar nuestra vida intelectual de la inercia de sus hábitos formales y llevarla a un grado de conciencia brillante por la auténtica contradicción que representa para nuestras tradiciones mentales. A lo que tengo algo que objetar es a las medidas artificiales por las cuales esta educación extranjera tiende a ocupar todo el espacio de nuestra mentalidad nacional, eliminando así, o dificultando, la gran oportunidad de crear una nueva energía mental gracias a una combinación nueva de verdades. Por esto es por lo que insisto en que hay que reforzar todos los elementos de nuestra propia cultura, no para oponerse a la cultura occidental, sino verdaderamente para aceptarla y assimilarla, y utilizarla de modo que nos nutra y no que nos pese; dominar esa cultura, y no vivir en sus arrabales como intérpretes de los textos y contenedores de la pura teoría.

Fuente: Tagore, R. 1996. *The Centre of Indian Culture*. Sisir Kumar Das (ed.), *The English Writings of Rabindranath Tagore*, Vol. 2, Plays, Stories, Essays. Nueva Delhi, Sahitya Akademi, p. 486.

⁴⁶ Si bien no hay una comprensión común de lo que entraña la noción de 'bienestar' en el plano internacional, está ahora bien establecido que el recurso a indicadores socioeconómicos tradicionales dista mucho de ser suficiente. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha ido recientemente más allá del Índice de Desarrollo Humano (IDH), que integra los indicadores relativos a los ingresos, la salud y la condición educacional. La preocupación por los crecientes problemas de desigualdad y las cuestiones de género ha suscitado la elaboración de nuevos indicadores: el Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad (IDH-D), el Índice de Desarrollo de Género (IDG) y el Índice de Desigualdad de Género (IDG). Los intentos de ir más allá de los indicadores inspirados en una concepción muy estrecha del progreso humano incluyen una serie de iniciativas que exploran medidas alternativas de la inclusión y la sostenibilidad en el plano mundial. El Índice de Riqueza Inclusiva propuesto por la Universidad de las Naciones Unidas es uno de los ejemplos que se proponen. Otros son: la *Better Life Initiative* (OCDE); el *EDP: Environmentally Adjusted Net Domestic Product* (UN SEEA93); el *EPI: Environmental Performance Index* (Universidad de Yale); el *ESI: Environmental Sustainability Index* (Universidad de Yale); el *GPI: Genuine Progress Indicators (Redefining Progress)*; los *Green Growth Indicators* (OCDE); el indicador de *Genuine Savings* (Pearce, Atkinson & Hamilton); el *HCI: Human Capital Index* (Foro Económico Mundial); el *ISEW: Index of Sustainable Economic Welfare* (Cobb & Daly); el *NNW: Net National Welfare* (Gobierno del Japón); los *SDI: Sustainable Development Indicators* (Unión Europea; Gobierno del Reino Unido).

Integrar sistemas de conocimiento alternativos

Hay que examinar alternativas al modelo dominante de conocimiento. Es preciso reconocer los sistemas alternativos de conocimiento y tomarlos debidamente en consideración, en vez de relegarlos a una condición inferior. Todas las sociedades pueden aprender mucho de cada una de las demás, gracias a una mayor apertura al descubrimiento y al entendimiento de otras cosmovisiones. Hay mucho que aprender, por ejemplo, de las sociedades rurales de todo el mundo, sobre todo las autóctonas, sobre la relación de la sociedad humana con el medio ambiente natural. En numerosas culturas indígenas, la Tierra es considerada como la Madre. No se le puede hacer ningún daño a ella ni

a ninguno de sus productos sin tener una razón válida, casi siempre relacionada con la supervivencia. En muchas culturas, el ser humano es considerado un miembro de la naturaleza, igual en derechos y no superior a los demás seres vivos. Numerosas sociedades rurales tienen una concepción circular y no lineal del tiempo, relacionada con la producción agrícola, el avance de las estaciones y las fiestas y los ritos que refuerzan el bienestar espiritual de las comunidades. En igual medida difieren los enfoques de la adopción colectiva de decisiones. Algunas sociedades recurren a la democracia y al voto para esas decisiones colectivas, incluso en grupos pequeños; otras sociedades buscan el consenso, lo que implica argumentar, debatir y convencer. Existen infinitas cosmovisiones distintas para enriquecimiento de todos, si estamos dispuestos a abandonar nuestras certezas y abrir nuestra mente a las posibilidades de otras explicaciones distintas de la realidad.

Es primordial recordar, al igual que hicieron pensadores como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Rabindranath Tagore y otros, que cuando se privilegia una forma de conocimiento, se privilegia de hecho un sistema de poder. El futuro de la educación y el desarrollo en el mundo de hoy necesita que prospere el diálogo entre cosmovisiones distintas con el objetivo de integrar sistemas de conocimiento originados en realidades diferentes y crear nuestro patrimonio común. Las voces del Sur tienen que ser oídas en los debates internacionales sobre la educación. Por ejemplo, en las comunidades andinas de América Latina, el desarrollo se expresa mediante la noción de *sumak kawsay*, vocablo quechua que significa 'buen vivir'. Este *sumak kawsay*, que tiene raíces en culturas y cosmovisiones indígenas, ha sido propuesto como concepción alternativa del desarrollo y ha pasado a formar parte de la Constitución de Ecuador y Bolivia. El concepto de 'depositarios' del Mahatma Gandhi, según el cual somos responsables de las riquezas de la Tierra no como 'propietarios' sino como 'depositarios' de todos los seres vivos y las generaciones futuras, merece también tenerse muy en cuenta.⁴⁷

Es preciso reconocer los sistemas alternativos de conocimiento y tomarlos debidamente en consideración, en vez de relegarlos a una condición inferior.

⁴⁷ M. K. Gandhi, 1960. *Trusteeship*. Compiled by Ravindra Kelekar. Ahmedabad, India, Jitendra T. Desai Navajivan Mudranalaya.

Recuadro 3. *Sumak Kawsay*: una visión alternativa del desarrollo

El concepto de *Sumak kawsay* tiene su origen en la cosmovisión propia de los pueblos quechua de los Andes de Ecuador y se traduce al español como '*Buen vivir*'. Hace referencia a un desarrollo colectivo armonioso, que concibe al individuo en el contexto de las comunidades sociales o culturales y en su medio ambiente natural. Con raíces en el sistema de creencias autóctono de los quechuas, el concepto conlleva críticas a Occidente por los modelos de desarrollo dominantes y ofrece un paradigma alternativo basado en la armonía entre los seres humanos, e igualmente entre estos y su medio natural.

Este concepto ha inspirado la reciente revisión de la Constitución de Ecuador, que alude a una 'nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*'. La Constitución se basa en el reconocimiento del derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir (*sumak kawsay*). Especifica asimismo la Constitución que el Estado tendrá la obligación de: 'Promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*'.⁴⁸

Reconsiderar la educación en un mundo caracterizado por la diversidad

Es preciso pues reconsiderar la finalidad de la educación a la luz de una concepción renovada del desarrollo humano y social que sea a la vez justa y viable. Esta concepción de la sostenibilidad debe tener en cuenta las dimensiones sociales, medioambientales y económicas del desarrollo humano y las diferentes formas en que se relacionan con la educación: 'Una auténtica educación es aquella que forma los recursos humanos que necesitamos para ser productivos, seguir aprendiendo, resolver problemas, ser creativos y vivir juntos y con la naturaleza en paz y armonía. Cuando las naciones toman medidas para que una educación así sea accesible a todos a lo largo de toda su vida, se pone en marcha una revolución tranquila: la educación se convierte en el motor del desarrollo sostenible y la clave de un mundo mejor'.⁴⁹ La educación puede y debe contribuir a un desarrollo sostenible mundial.

⁴⁸ Véanse los artículos n° 14 y n° 387 de la Constitución de Ecuador: Art. 14 - Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay*; Art. 387- Será responsabilidad del Estado: [...] 2. Promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*.

⁴⁹ Power, C. 2015. *The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO*. Londres, Springer.

Recuadro 4. Fomentar el desarrollo sostenible por medio de la educación

‘La educación, comprendidas la educación formal, la conciencia pública y la formación, debería ser reconocida como el proceso por el que los seres humanos y las sociedades pueden realizar su máximo potencial. La educación es decisiva para favorecer el desarrollo sostenible y mejorar la capacidad de las personas para manejar las cuestiones del medio ambiente y el desarrollo.’

Agenda 21, Artículo 36, Párrafo 3. 1992.

En la Declaración de Aichi-Nagoya sobre Educación para el Desarrollo Sostenible (2014) se invita a los gobiernos ‘a reforzar la integración de la EDS en las políticas de educación, formación y desarrollo sostenible’.

Toda forma de aprendizaje organizado puede ser tanto adaptable y transformativa. Una educación básica de buena calidad y el aprendizaje y la capacitación ulteriores son fundamentales para que los individuos y las comunidades puedan adaptarse a los cambios ambientales, sociales y económicos en el plano local y mundial. Pero el aprendizaje tiene una importancia vital también con miras al empoderamiento y al desarrollo de capacidades para llevar a cabo una transformación social. De hecho, la educación puede hacer su aportación a la difícilísima tarea de cambiar nuestra mentalidad y nuestra cosmovisión. La educación es clave para desarrollar las capacidades que se necesitan para ampliar las oportunidades que la población precisa para poder vivir una vida con sentido y con igual dignidad. Una visión renovada de la educación debe abarcar la formación de un pensamiento crítico y un juicio independiente, así como la capacidad de debatir. La mejora de la calidad de la educación y de un aprendizaje económica y socialmente adecuado, según lo que determinen los individuos y las comunidades, son intrínsecas a la realización de estos cambios de rumbo.

Las concepciones utilitarias dominantes de la educación deberían aceptar la expresión de otras epistemologías y otros modos de entender el bienestar humano, para centrarse así en la importancia de la educación como bien común.

El derecho a una educación *de calidad* es el *derecho a un aprendizaje con sentido y adecuado*. Ahora bien, en un mundo diverso, las necesidades de aprendizaje varían de una comunidad a otra, de modo que un aprendizaje adecuado deberá responder a lo que cada cultura, cada grupo humano, defina como necesario para vivir con dignidad. Hay que aceptar que existen numerosas formas distintas de definir la calidad de vida y, por consiguiente, de definir lo que se debe aprender. Las concepciones utilitarias dominantes de la educación deberían aceptar la expresión de otras epistemologías y otros modos de entender el bienestar humano, para centrarse así en la importancia de la educación como *bien común*. Esto presupone oír las voces silenciosas de cuantos no han sido aún escuchados. La inmensa riqueza que representa esa diversidad puede iluminarnos a todos en nuestra búsqueda colectiva del bienestar. Un punto de vista humanista es la base necesaria de los enfoques alternativos de la educación y el bienestar humano.

2. Reafirmar una visión humanista



2. Reafirmar una visión humanista

“Mi humanidad está ligada a la tuya, porque solo juntos podemos ser humanos.”

Desmond Tutu, activista por los derechos sociales y obispo de Sudáfrica

Apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la personas humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI. Cabe aludir a esta aspiración como *humanismo*, de cuyo desarrollo, tanto en el plano conceptual como en la práctica, debería encargarse la UNESCO, donde el concepto de humanismo tiene una larga tradición. Ya en 1953, la UNESCO publicaba las actas de una mesa redonda internacional, que había convocado en Nueva Delhi, sobre ‘Humanismo y Educación en Oriente y Occidente’.⁵⁰

Este concepto tiene también una larga tradición en diversas culturas y religiones, así como múltiples y diferentes interpretaciones filosóficas. Por ejemplo, una de las principales interpretaciones del humanismo lo identifica con el ateísmo y el racionalismo laico, al igual que otras filosofías, como la fenomenología o el existencialismo, para las que hay una diferencia ontológica entre la humanidad y el resto del mundo natural. Existen también, no obstante, influyentes interpretaciones religiosas del humanismo, que estiman que los logros de la humanidad en educación, cultura y ciencia son ejemplos perfectos de su relación con la naturaleza, el universo y un Creador. A finales del siglo XX y comienzos del XXI, han surgido críticas contra los humanismos, tanto antropocéntricos como teocéntricos, por parte de posmodernistas, alguno(a)s feministas, ecologistas y, más recientemente, quienes se consideran como

⁵⁰ UNESCO Unity and Diversity of Cultures. 1953. *Humanism and Education in East and West: An international round-table discussion*. París, UNESCO.

transhumanistas o incluso posthumanistas, que defienden la selección biológica y la mejora radical.

Cada una de estas interpretaciones plantea cuestiones morales y éticas fundamentales, que son a todas luces motivo de preocupación para la educación.

■ Una visión humanista de la educación

La visión humanista reafirma una serie de principios éticos universales que deben constituir el fundamento mismo de un planteamiento integrado de la finalidad y la organización de la educación para todos. Dicho planteamiento tiene consecuencias a la hora de idear procedimientos de aprendizaje que favorezcan la adquisición del conocimiento adecuado y la formación de competencias al servicio de nuestra humanidad común. El planteamiento humanista aborda el debate sobre la educación más allá de la función utilitaria que cumple en el desarrollo económico. Se preocupa ante todo por la inclusión y por una educación que no excluya ni margine. Funciona como guía para afrontar la transformación del panorama del aprendizaje a nivel mundial, en el que la función de los docentes y otros educadores sigue siendo primordial para facilitar ese aprendizaje con miras a un desarrollo sostenible para todos.

Oponerse al discurso dominante del desarrollo

Al abordar la cuestión más vasta de los objetivos y las finalidades de la educación y el tipo de sociedad al que aspiramos, hemos de tener en cuenta factores culturales, sociales, económicos, éticos y cívicos. No cabe la menor duda de que las funciones económicas de la educación son importantes, pero hay que superar la visión estrictamente utilitaria y el enfoque de capital humano que caracteriza en gran medida el discurso internacional del desarrollo⁵¹. La educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad. Comprender que las cuestiones éticas son fundamentales en el proceso de desarrollo puede ir contra el discurso actual. Entenderlo mejora la función que cumple la educación en el desarrollo de las capacidades necesarias para que las personas puedan llevar una vida con sentido y dignificada, de acuerdo con la visión alternativa del desarrollo de Amartya Sen⁵².

⁵¹ Por ejemplo, las dos páginas dedicadas a la educación en el informe del panel de alto nivel de 2013 sobre el desarrollo después de 2015 están redactadas en el lenguaje propio del enfoque de capital humano, y alude a los réditos de la inversión en educación y su aportación a la formación de 'ciudadanos productivos'.

⁵² Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. New York, Random House; Sen, A. 1999. *Commodities and Capabilities*. Nueva Delhi, Oxford University Press.

Un enfoque integrado, basado en sólidos fundamentos éticos y morales

Es necesario, por tanto, reafirmar un planteamiento humanista del aprendizaje a lo largo de toda la vida con miras al desarrollo social, económico y cultural. Como es natural, el interés por determinados aspectos puede variar en los distintos entornos del aprendizaje y en las distintas fases de la vida, pero al reafirmar la importancia

Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI.

del aprendizaje a lo largo de toda la vida como principio organizador de la educación, es primordial integrar las dimensiones sociales, económicas y culturales.⁵³ Un enfoque humanista de la educación va más allá de la noción de humanismo científico, propuesto como principio rector de la UNESCO por su primer Director General, Julian Huxley, y adoptado en el Informe Faure de 1972⁵⁴. Como ya se ha dicho, el concepto de humanismo ha dado lugar a diversas interpretaciones, a menudo contradictorias, cada una de las cuales plantea cuestiones fundamentales de carácter moral y ético que preocupan evidentemente a la educación. Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI.⁵⁵ Los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son: el respeto a la vida y a la dignidad humana,

la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentido de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común. Hace falta un planteamiento dialógico del aprendizaje, como el que proponen, por ejemplo, Martin Buber⁵⁶ y Paulo Freire⁵⁷. Hay que rechazar también los sistemas de aprendizaje que alienan al individuo y lo tratan como una mercancía, así como las prácticas sociales que dividen y deshumanizan a la gente. Es esencial educar en estos valores y principios si queremos conseguir la sostenibilidad y la paz.

⁵³ Merece señalarse que el objetivo propuesto de desarrollo sostenible en relación con la educación después de 2015 se estructura en términos de aprendizaje permanente: 'Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y fomentar las oportunidades de aprendizaje permanente para todos'. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf> [consultada en febrero de 2015]

⁵⁴ Véase Huxley, J. 1946. *UNESCO: Its purpose and philosophy*. París, UNESCO Preparatory Commission; and, the recent reference to this in Haddad, G. and Aubin, J. P. 2013. Toward a humanism of knowledge, action and cooperation. *International Review of Education*, Vol. 59, No. 3, págs. 331-341.

⁵⁵ Véase por ejemplo la colección de artículos de 'On Dignity', *Diogenes*, agosto de 2007, Vol. 54, No. 3, <http://dio.sagepub.com/content/54/3.toc#content-block> [consultada en febrero de 2015].

⁵⁶ Morgan, W. J. and Guilherme, A. 2014. *Buber and Education: Dialogue as conflict resolution*. Londres, Routledge.

⁵⁷ See, for example, Roberts, P. 2000. *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT and London, Bergin and Garvey.

Al ensanchar así su radio de acción, la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos. Basados en este fundamento ético, el pensamiento crítico, el juicio independiente, la resolución de problemas y las aptitudes básicas de información y comunicación son los elementos clave para desarrollar actitudes transformadoras. Un planteamiento integrado y humanista de la educación, como el que ofrecía en 1996 el Informe Delors, es perfectamente adecuado en el mundo de hoy, donde la sostenibilidad ha pasado a ser una preocupación central del desarrollo mundial. Las dimensiones del desarrollo sostenible, en el que el crecimiento económico se orienta en función de la administración del medio ambiente y la preocupación por la justicia social, requieren un enfoque integrado de la educación que contemple sus múltiples dimensiones sociales, éticas, económicas, culturales, cívicas y espirituales.

Es necesario un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos. Aumenta el reconocimiento de que superar la dicotomía entre las formas cognoscitivas y otras formas de aprendizaje es esencial para la educación, incluso entre los que se centran en la medición del rendimiento del aprendizaje en la enseñanza escolar. Se han propuesto recientemente marcos más holísticos de evaluación que desbordan los ámbitos tradicionales de la enseñanza académica y abarcan, por ejemplo, el aprendizaje social y emocional o la cultura y las artes⁵⁸. Estas tentativas ponen de manifiesto la necesidad reconocida de ir más allá del aprendizaje académico convencional, a pesar de las serias reservas que suscita la viabilidad de captar ese importante aprendizaje emocional, social y ético por medio de mediciones, sobre todo a nivel mundial.

Reinterpretar y proteger los cuatro pilares de la educación

Uno de los conceptos más importantes del Informe Delors de 1996 era el de los *cuatro pilares de la educación*. La educación formal, sostenía el informe, tiende a favorecer determinados tipos de conocimiento en detrimento de otros que son primordiales para sustentar el desarrollo humano, y afirmaba que, en todo aprendizaje organizado, se debe prestar la misma atención a cada uno de los cuatro pilares⁵⁹:

- Aprender a conocer: un conocimiento general amplio con posibilidad de profundizar en un pequeño número de materias.
- Aprender a hacer: no limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también de la competencia necesaria para afrontar numerosas situaciones y trabajar en equipo.
- Aprender a ser: desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal.
- Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia.

⁵⁸ Véase, por ejemplo, el trabajo de la Comisión especial sobre métricas de los aprendizajes.

⁵⁹ Delors, J. et al. 1996. *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO.

La idea de un planteamiento integrado de la educación reflejado en los cuatro pilares de la educación ha influido considerablemente en los debates sobre las políticas, la formación de los docentes y la elaboración del plan de estudios en varios países del mundo. Un ejemplo reciente: los cuatro pilares fueron la inspiración inicial del desarrollo del plan de estudios de escolaridad básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco en España y su adaptación. Esos cuatro pilares siguen siendo importantes para un planteamiento integrado de la educación, y su carácter genérico deja margen para la interpretación del tipo de aprendizaje integrado requerido según los distintos contextos y momentos. A los propios pilares les vendría bien una interpretación nueva, más centrada en la sostenibilidad. Aprender a vivir juntos, por ejemplo, no puede quedar limitado a los aspectos sociales y culturales de las interacciones humanas, sino que debe abarcar el interés por la relación de la sociedad humana con el medio ambiente natural.

Motivo de mayor preocupación es la amenaza que se cierne sobre los cimientos mismos de esos cuatro pilares de la educación en el contexto de los problemas sociales actuales, sobre todo por lo que respecta a *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos*, que son los dos pilares que mejor reflejan la función socializadora de la educación. El fortalecimiento de los principios y valores éticos en el proceso de aprendizaje es esencial para proteger estos pilares en los que se sustenta la visión humanista de la educación.

Los cuatro pilares de la educación en el contexto de los problemas sociales actuales, sobre todo por lo que respecta a *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos*.

Aprender a aprender y la adquisición de competencias

Buena parte de los debates internacionales actuales giran en torno a las aptitudes y competencias necesarias en el contexto vigente de complejidad e incertidumbre. Ahora bien, las distintas definiciones de unas y otras, en las que tampoco faltan las coincidencias, y las innumerables maneras de categorizarlas, se prestan a confusión. Aunque las expresiones *aptitudes* y *competencias* suelen utilizarse como si fueran intercambiables, existe una diferencia clara entre ellas. Las competencias son de mayor alcance, ya que denotan la capacidad de utilizar el conocimiento – entendido *grosso modo* como la información general, el entendimiento, las aptitudes, los valores y las actitudes que se precisan para actuar en contextos concretos y atender demandas.

Recuadro 5. Competencias básicas, transferibles, y técnicas y profesionales

El *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012* propone un enfoque útil de los distintos tipos de competencias en relación con el mundo del trabajo. Determina los tres tipos principales de capacidades que necesitan los jóvenes – fundamentales, transferibles, y técnicas y profesionales – y los contextos en los que se pueden adquirir:

Competencias fundamentales: En su nivel más elemental, son la alfabetización y los conocimientos numéricos básicos necesarios para conseguir un trabajo con un salario suficiente para atender las necesidades cotidianas. Estos fundamentos son también un requisito previo para proseguir la educación y la formación, y adquirir competencias transferibles y competencias técnicas y profesionales.

Competencias transferibles: Para encontrar y conservar un trabajo hacen falta diversas competencias que se puedan transferir y adaptar a distintas necesidades y entornos laborales. Las competencias transferibles comprenden analizar problemas y dar con las soluciones adecuadas, comunicar eficazmente ideas e información, ser creativo, mostrar dotes de mando y atención, y demostrar capacidad de emprender. Hasta cierto punto, estas competencias se adquieren fuera del entorno escolar, pero la educación y la formación pueden contribuir a seguir desarrollándolas.

Competencias técnicas y profesionales: Muchos trabajos requieren conocimientos técnicos específicos, ya sea para cultivar hortalizas, utilizar una máquina de coser, poner ladrillos o vigas, o trabajar en un ordenador en una oficina. Estas competencias pueden adquirirse por medio de programas de colocación conectados con la enseñanza secundaria y la enseñanza técnica y profesional, o bien mediante la formación en el empleo, sin olvidar los tradicionales periodos de aprendizaje ni las cooperativas agrícolas.

Fuente: UNESCO. 2012. *Juventud y habilidades: Poner la educación a trabajar. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012*. París, UNESCO.

El interés por la importancia de las capacidades ‘blandas’, ‘transferibles’, ‘no cognitivas’ o ‘del siglo XXI’ ha enriquecido las teorías actuales sobre el contenido y los métodos de la educación. La razón fundamental, a menudo implícita, es la necesidad de creatividad y emprendimiento con miras a aumentar la competitividad. Aunque esta razón es de la mayor importancia con respecto a la función económica de la educación, no se debe ocultar la necesidad de desarrollar las competencias que los individuos y las comunidades requieren para los múltiples aspectos de la existencia humana y que pueden contribuir a dar mayor empoderamiento a unos y a otras. Las competencias aumentan la capacidad de utilizar el conocimiento adecuado (información, entendimiento, aptitudes y valores) de manera creativa y responsable en situaciones dadas, para encontrar soluciones y establecer nuevos vínculos con los demás.

El conocimiento que se necesita no viene dictado por una autoridad central, sino que lo determinan las escuelas, los docentes y las comunidades. Se trata de un conocimiento que no es simplemente transmitido, sino estudiado, investigado, coexperimentado y

creado de acuerdo con las necesidades humanas. Es el conocimiento que sirve para desarrollar el lenguaje y las capacidades básicas para la comunicación, para resolver problemas y para desarrollar aptitudes superiores, como las de la lógica, el análisis, la

Nunca ha sido tan importante como hoy aprender a aprender.

síntesis, la inferencia, la deducción, la inducción y la hipótesis. Es el conocimiento al que se ha llegado por los medios que sustentan la que tal vez sea la capacidad más importante de todas: la de acceder a la información y procesarla de modo crítico. Nunca ha sido tan importante como hoy aprender a aprender.

El volumen de la información actualmente disponible en internet es asombroso. La dificultad consiste ahora en cómo formar a los docentes para que puedan aprovechar la enorme cantidad de información con la que se encuentran cada día, identificar las fuentes creíbles, evaluar la fiabilidad y validez de lo que leen, preguntarse por la autenticidad y veracidad de la información, relacionar este nuevo conocimiento con lo anteriormente aprendido y determinar su importancia en relación con la información que ya conocen.⁶⁰

Reconsiderar la elaboración del plan de estudios

¿Cómo sería un plan de estudios humanista desde el punto de vista de la formulación y el contenido de las políticas? Por lo que respecta al contenido y los métodos del aprendizaje, un plan de estudios humanista plantea sin duda más preguntas que respuestas ofrece. Fomenta el respeto a la diversidad y el rechazo de toda forma de hegemonía, estereotipos y prejuicios (culturales). Se basa en una educación intercultural que admite la pluralidad de la sociedad y asegura al mismo tiempo el equilibrio entre el pluralismo y los valores universales. Por lo que se refiere a la política, conviene recordar que los planes de estudio son instrumentos para alcanzar objetivos educativos y organizar los procedimientos correspondientes. Para que esos planes tengan legitimidad, el proceso de diálogo previo a la determinación de los objetivos de la educación debe ser participativo e inclusivo.⁶¹ La política y el contenido del plan de estudios deben regirse por los principios de justicia social y económica, igualdad y responsabilidad medioambiental, que constituyen los pilares del desarrollo sostenible.

⁶⁰ Facer, K. 2011. *Learning Futures: Education, Technology and Social Challenges*. Nueva York, Routledge.

⁶¹ Amadio, M., Operti, R., Tedesco, J.C. 2014. Curriculum in the Twenty-First Century: Challenges, Tensions and Open Questions. *ERF Working Papers*, No. 9. París, UNESCO.

Véase también: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. 2013. *The Curriculum Debate: Why It Is Important Today*. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* No. 10. Ginebra, Oficina Internacional de Educación, UNESCO.

■ Lograr una educación más inclusiva

Hay progresos, pero persisten las desigualdades en la educación básica

Desde 2000, se han realizado progresos significativos en la aplicación del derecho a la educación básica, en parte imputables a los marcos de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Estos progresos son visibles en la mejora de los índices de matrícula escolar, menor número de niños no escolarizados, aumento de los índices de alfabetización, en especial entre los jóvenes, y una reducción de las diferencias de género en el mundo, tanto por lo que se refiere a la matrícula escolar como a la alfabetización de adultos.

Pese a esos progresos, no se ha cumplido la promesa que hicieron en una fecha tan lejana como 1990 los gobiernos y los asociados internacionales del desarrollo de 'atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos'. Casi 60 millones de niños y 70 millones de adolescentes en todo el mundo siguen careciendo de acceso a una educación básica efectiva. En 2011, cerca de 775 millones de adultos seguían estando considerados como insuficientemente alfabetizados. Incluso en el caso de quienes tienen acceso a la educación básica formal, el abandono prematuro de la escuela y una educación de baja calidad contribuyen a un nivel insuficiente de adquisición de las aptitudes básicas, pese a que la calidad de la educación y la adecuación del aprendizaje siguen siendo preocupaciones esenciales. Al menos 250 millones de niños no saben aun leer, escribir o contar como es debido, incluso después de cuatro años como mínimo asistiendo a la escuela.⁶²

Persisten, además, desigualdades notables entre países, y los promedios nacionales de muchos de ellos encubren desigualdades impresionantes en los niveles de logros y resultados de la educación básica.⁶³ Ciertos factores tradicionales de marginación en la educación, como el género y la residencia urbana o rural, siguen sumándose a otros factores como los ingresos, la lengua, la condición de minoría y la discapacidad para producir desventajas que se refuerzan recíprocamente, en especial en los países con bajos ingresos o afectados por conflictos.⁶⁴

⁶² UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all*. EFA Global Monitoring Report 2013-2014. París, UNESCO.

⁶³ Extracted from Muscat Agreement (2014) which refers to GMR data. *More than 57 million children and 69 million adolescents still do not have access to effective basic education. In 2011, an estimated 774 million adults were illiterate.*

⁶⁴ UNESCO. 2011. *The hidden crisis: Armed conflict and education*. EFA Global Monitoring Report 2011. París, UNESCO.

Recuadro 6. Los niños con discapacidades quedan con frecuencia desatendidos

Es frecuente que se niegue el derecho a la educación a los niños con discapacidades. Hay poca información sobre su asistencia a la escuela. Los datos recogidos sobre niños con discapacidades no son fidedignos, pero los datos son esenciales para asegurarse de que existen políticas destinadas a atender los problemas que afrontan esos niños.

Según una estimación, en 2004 había 93 millones de niños menores de 14 años, esto es, 5,1% de la población infantil mundial, con una 'discapacidad moderada o severa'. Según el Informe Mundial sobre la Salud, en 14 de los 15 países de bajos y medianos ingresos, las personas con discapacidades en edad laboral tenían un tercio menos de posibilidades de haber terminado la escuela primaria. En Bangladesh, por ejemplo, 30% de discapacitados habían terminado la primaria, frente a un 48% de los que no tenían ninguna discapacidad. Los porcentajes correspondientes fueron de 43% y 57% en Zambia, y de 56% y 72% en Paraguay.

Se ha comprobado que son los niños con un riesgo mayor de discapacidad los que tienen más probabilidades de carecer de toda oportunidad de asistir a la escuela. En Bangladesh, Bhután e Iraq, los niños con trastornos mentales fueron los más privados de este derecho. Por ejemplo en Iraq, 10% de ellos entre los 6 y los 9 años de edad que no presentaban riesgos de discapacidad no habían asistido nunca a la escuela en 2006, pero 19% de los que sí podían padecer dificultades auditivas y 51% de los que tenían mayor riesgo de discapacidad mental no habían asistido a la escuela nunca. En Tailandia, casi todos los niños entre los 9 y los 6 años sin ninguna discapacidad, estuvieron escolarizados en 2005/06, pero el 34% de los que tenían problemas para caminar o moverse nunca habían ido a la escuela.

Fuente: UNESCO. 2014. *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014*. París, UNESCO.

La igualdad de género en la educación básica

La igualdad de género en la educación se ha equiparado tradicionalmente con la paridad de géneros en los distintos niveles de la educación formal. El género viene siendo un factor tradicional de desigualdad en la educación, casi siempre en perjuicio de las niñas y mujeres. No obstante, desde 2000 se han observado en el mundo avances significativos en la reducción de las desigualdades, siendo ahora mayor el porcentaje de niñas y mujeres que acceden a los diferentes niveles de la educación formal. De hecho, se ha logrado la paridad en la educación primaria en Europa Central y Oriental, Asia Central, Asia Oriental y el Pacífico, América Latina y el Caribe, América del Norte y Europa Occidental. Además, desde 2000 se han producido avances considerables en la reducción de diferencias entre los géneros, especialmente en Asia Meridional y Occidental, y, en menor grado, en África Subsahariana y los Estados Árabes. Sin embargo, pese a los notables progresos que se han realizado, la mayoría de los niños no escolarizados son niñas, al mismo tiempo que dos tercios de los jóvenes y adultos escasamente alfabetizados del mundo son

mujeres. Para contribuir al empoderamiento de la mujer, los muchachos y hombres han de participar también en la lucha contra las desigualdades de género, y deben empezar a hacerlo ya en la educación básica.

Recuadro 7. Oír la voz de las niñas sin acceso a la educación

La educación es una de las bendiciones de la existencia, y una de sus necesidades.

Hoy... no soy una voz solitaria, soy muchas voces.

Soy esos 66 millones de niñas que carecen de acceso a la educación.

Y hoy no soy yo quien habla, sino la voz de 66 millones de niñas.

Conferencia de aceptación del Premio Nobel de la Paz pronunciada por Malala Yousafzai en Oslo, el 10 de diciembre de 2014.

La paridad de géneros en la enseñanza secundaria y superior

En la enseñanza secundaria, el objetivo de la paridad de géneros se ha alcanzado en varias regiones, entre ellas Asia Central, Asia Oriental, América Latina y el Caribe, América Septentrional y Europa Occidental. En otras se han reducido las diferencias, en particular en Asia Meridional y Occidental y, en menor grado, en los Estados Árabes. Las diferencias entre los géneros en el número de matrículas en secundaria saltan más a la vista en África Subsahariana, Asia Occidental y Asia Meridional, que presentan los promedios de matrícula más bajos. Ahora bien, por lo que respecta a la educación terciaria, la proporción de mujeres entre el alumnado universitario en África Subsahariana sigue siendo baja, y el objetivo de la paridad de géneros en la educación terciaria constituye una dificultad muy seria. En el resto del mundo, se han registrado avances en la mayoría de las regiones, particularmente llamativos en los Estados Árabes, Asia Oriental y el Pacífico, y Asia Meridional y Occidental. En algunas regiones, como Europa Central y Oriental, el Caribe, América Septentrional, el Pacífico y Europa Occidental, la proporción de mujeres que participan en la educación superior es de hecho superior a la de hombres, lo que no se debe únicamente al incremento más rápido de muchachas matriculadas en educación secundaria, sino también a los malos resultados por parte de los muchachos y el menor número de ellos que terminan la secundaria, como se observa en muchas regiones. La pauta de abandono de la secundaria por parte de los muchachos en algunas partes del mundo, como el Caribe y América Latina, es otro motivo de preocupación por la tensión a la que se ve sometida la cohesión social.

La educación como igualador potencial

Con frecuencia la educación reproduce o exagera inequidades, pero puede actuar también como igualador. Son fundamentales procesos educativos inclusivos las

desigualdades. Para que el desarrollo sea equitativo, es esencial que la educación sea inclusiva, y esto se aplica a varios niveles del proceso educativo.

Educación de la primera infancia: Se aplica, por ejemplo, a nivel de la primera infancia, donde se observa un reconocimiento creciente de la importancia fundamental de una intervención precoz para el aprendizaje y la vida futuros. Los resultados de las investigaciones demuestran que las intervenciones precoces en el caso de los niños pequeños son fundamentales, y no sólo con miras a su propio bienestar, ya que también tienen efectos sostenibles, a largo plazo, en el desarrollo del capital, la cohesión y el éxito económico. Está probado que los niños más desfavorecidos de todos 'entre otras cosas, por la pobreza, la pertenencia a una minoría étnica o lingüística, la discriminación por género, el alejamiento, la discapacidad, la violencia y el contagio del VIH/SIDA' son, con mucho, los mayores beneficiarios de los programas de desarrollo de la primera infancia; y, sin embargo, son esos niños los que menos posibilidades tienen de participar en ellos⁶⁵. Las meta revisiones de las intervenciones precoces han permitido determinar cuál es la razón de su eficacia: a medida que los niños crecen, aumenta la diferencia entre la trayectoria media de su crecimiento y el de una trayectoria con retrasos. Se sabe en la actualidad que una intervención temprana conlleva menos gastos y menos esfuerzos, a la vez que resulta más efectiva, lo que reviste particular importancia para atender a los niños con discapacidades específicas y necesidades especiales, por ejemplo, los que sufren autismo o el síndrome de Asperger⁶⁶.

⁶⁵ Global Child Development Group. 2011. *Child Development Lancet Series: Executive Summary*. www.globalchilddevelopment.org [Accessed February 2015].

⁶⁶ Baron-Cohen, S. 2008. *The Facts: Autism and Asperger Syndrome*. Oxford, Reino Unido, Oxford University Press.

Recuadro 8. Senegal: la experiencia de la ‘Case des Tout-Petits’

La situación sanitaria y social en que viven los niños en Senegal es desfavorable y sigue siendo motivo de grave preocupación, pese a los serios esfuerzos que se han hecho para protegerlos. Ante tal situación, las autoridades senegalesas consideran ahora la atención a la primera infancia una prioridad del desarrollo. Desde 2002, la ‘Case des Tout-Petits’, un nuevo modelo para el desarrollo de los niños en sus primeros años, viene coexistiendo con las diversas estructuras de la educación preescolar formal, no formal e informal. El programa, aunque mejorable, es una valiosa experiencia basada en la comunidad y con arraigo en las tradiciones culturales locales.

La ‘Case des Tout-Petits’ es una estructura comunitaria destinada a los niños entre los 0 y los 6 años. La case, o sea, la vivienda tradicional, conlleva un estilo de vida, una manera de ser y pensar, y simboliza el compromiso con valores africanos. La case como lugar viviente, socializado y educativo por excellence se considera el punto de partida del aprendizaje de los niños en la vida.

En su origen, esas ‘cases’ estaban destinadas a garantizar el acceso de los medios rurales y desfavorecidos a unos servicios suficientes e integrados. Están dirigidas por la propia población y representan aproximadamente 20% de las estructuras senegalesas al servicio de la primera infancia. Desde el punto de vista arquitectónico, la ‘Case des Tout-Petits’ es una estructura hexagonal que comprende dos estancias, una para las actividades educativas y otra para la educación de los padres. Estas estructuras suponen un enfoque general y holístico de la atención a la infancia, que comprende los programas de educación, salud y nutrición.

La participación no es gratuita, pero las cuotas son más bajas que en otros centros similares del sector formal, ya que la cantidad que se paga es simbólica y permite a las familias actuar de modo sinérgico entorno a un bien común que pertenece a la comunidad y que esta debe preservar.

Fuente: Adaptado de Turpin Bassama, S., 2010. La case des tout-petits au Sénégal. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*. No. 53-2010, págs. 65–75.

Educación secundaria: Lo mismo cabe decir de la educación secundaria y terciaria. La expansión del acceso a la escolaridad básica en todo el mundo ha hecho crecer la demanda de educación secundaria y terciaria y el interés por el desarrollo de las capacidades profesionales, sobre todo en un contexto de desempleo creciente de los jóvenes y un proceso de calificación y recalificación. En algunos países de la región de América Latina y el Caribe, por ejemplo, se ha observado que el incremento de las oportunidades de educación posbásica, junto con unas políticas públicas favorables a los pobres, ha reducido la desigualdad: ‘La inversión en educación, las instituciones del mercado de trabajo y las reglamentaciones pueden modificar los modelos de desigualdad. En los países latinoamericanos en los que ésta se ha reducido, han contribuido a ello dos factores esenciales: la ampliación de la educación y las transferencias públicas a los pobres. El incremento del gasto público en educación en toda América Latina y el Caribe, por ejemplo, está dando lugar a un aumento de la tasa de matrículas en secundaria y de finalización de

la enseñanza, y este hecho se está convirtiendo en un factor determinante de la disminución de la desigualdad⁶⁷.

Educación superior: En los quince últimos años se ha ampliado de manera espectacular el acceso a la educación superior. El número mundial de matrículas en la educación terciaria se ha duplicado desde 2000, y de los 200 millones de estudiantes, aproximadamente, que hay hoy en el mundo, la mitad son mujeres⁶⁸. No obstante, las diferencias motivadas por los ingresos y otros factores de marginación social siguen siendo muchas, pese a diversas medidas políticas adoptadas en estos últimos años. Los estudiantes pertenecientes a grupos de ingresos más elevados siguen conservando su ventaja relativa en el acceso a la educación terciaria en todo el mundo. Incluso en países con índices de matrícula altos, la participación de las minorías sigue lastrando el promedio nacional. Es importante señalar al respecto que la mayor parte del crecimiento que ha experimentado la educación superior se ha producido y sigue produciéndose en el sector privado. La proporción cada vez mayor de instituciones privadas y la tendencia a la privatización del sector público tienen sus consecuencias en el acceso y la equidad. Los costos directos e indirectos de los estudios en la educación superior siguen siendo la causa primera de exclusión. Los programas de préstamo son interesantes, pero no están muy extendidos⁶⁹.

⁶⁷ ONU DAES. 2013. *Inequality Matters*. Informe sobre la situación social en el mundo 2013. Nueva York, Naciones Unidas.

⁶⁸ Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO .

⁶⁹ Altbach, P. G., Reisberg, L. and Rumbley, L. E. 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. París, UNESCO. (Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.)

Recuadro 9. Universidades interculturales en México

Se estima en 10% la población de México es indígena, que es la menos representada en la educación superior. Según estimaciones, tan solo entre 1% y 3% de los estudiantes matriculados en educación superior en México son indígenas.

Para corregir esta desigualdad, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe del Ministerio de Educación creó en 2004 las Universidades Interculturales, con la participación activa de organizaciones indígenas e instituciones académicas de cada región. Estas instituciones se encuentran en zonas de densa población indígena y, aunque admiten la diversidad entre los estudiantes matriculados, están específicamente destinadas a esa población. Basadas en el principio de la educación intercultural, tienen por objetivo favorecer el diálogo entre diferentes culturas y son una manera de responder a las demandas históricas y más recientes de los pueblos indígenas.

En consonancia con el reconocimiento de la diversidad, las Universidades Interculturales no proponen un planteamiento único de sus actividades educativas. Todas garantizan el respeto de unos principios básicos, pero cada una de ellas define su plan de estudios según las necesidades y posibilidades de la región en que está situada. Los estudiantes participan en actividades que los ponen en relación con las comunidades circundantes por medio de proyectos de investigación y desarrollo, con objeto de contribuir al desarrollo de su territorio, su pueblo y su cultura y de colaborar en él.

Doce universidades interculturales están funcionando en la actualidad, con un total de unos 7000 estudiantes matriculados, entre ellos una gran proporción de mujeres. Pese a las dificultades que plantean la financiación, las condiciones de vida de los estudiantes y la vulnerabilidad política que han de afrontar estas instituciones, representan una importante contribución al logro de la equidad en el ámbito de la educación.

Fuente: Adaptado de Schmelkes, S. 2009. Intercultural Universities in Mexico: Progress and difficulties. *Intercultural Education*, Vol. 20, No. 1, págs. 5-17. www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980802700649

■ La transformación del panorama educativo

El panorama que presenta la educación en el mundo está experimentando una transformación radical por lo que respecta a los métodos, el contenido y los espacios de aprendizaje. Esta transformación afecta tanto a la escolaridad como a la educación superior. El incremento de la oferta y del acceso a diversas fuentes de conocimiento está ampliando las oportunidades de aprender, que pueden ser menos estructuradas y más innovadoras, y afectan al aula, la pedagogía, la autoridad de los docentes y los procesos del aprendizaje.

A escala, la transformación actual del panorama del aprendizaje se ha equiparado a la transición histórica del modelo tradicional preindustrial de educación al modelo de fábrica industrial que se inició en el siglo XIX. Según el modelo preindustrial tradicional, la mayor parte de lo que las personas aprendían procedía de las actividades propias

de su vida y su trabajo cotidianos. El modelo de educación de masas fruto de la revolución industrial, por el contrario, equiparó casi exclusivamente el aprendizaje con la asistencia a la escuela. Este modelo de escolaridad, además, sigue asociando el aprendizaje fundamentalmente con la enseñanza en el aula, cuando de hecho una buena parte de él (incluso en entornos educativos tradicionales) se produce en el hogar y en otros lugares. No obstante, el espacio físico delimitado por el aula como lugar principal donde se produce el aprendizaje sigue siendo una característica central de los sistemas de educación formal en todos los niveles del aprendizaje.⁷⁰

¿Se ha acabado de verdad la escuela?

Hay quienes sostienen que el modelo de escolaridad no tiene futuro en la era digital a causa de las oportunidades que brindan el aprendizaje electrónico, el aprendizaje móvil y otras tecnologías digitales. A este respecto convendría volver a examinar los debates sobre desescolarización que se produjeron en los decenios de 1960 y 1970, en particular los trabajos de Paul Goodman⁷¹ e Ivan Illich.⁷² Es cierto que el actual modelo industrial de escolaridad estaba pensado para atender las necesidades de producción de hace más de un siglo, que los modos de aprendizaje han experimentado cambios espectaculares en los dos últimos decenios y que las fuentes del conocimiento se han modificado, al igual nuestras formas de intercambio e interacción con él. No es menos cierto que los sistemas de la educación formal han cambiado y siguen conservando un parecido notable con lo que han sido en los dos últimos siglos⁷³. Con todo, la asistencia a la escuela tiene la misma importancia que siempre. Es el primer paso del aprendizaje y la socialización institucionalizados más allá de la familia y es un elemento esencial del aprendizaje social: aprender a ser y aprender a vivir juntos. El aprendizaje no debe ser simplemente un proceso individual. Como experiencia social, requiere aprender con los demás y a través de ellos, por medio de conversaciones y debates, tanto con los compañeros como con los docentes.

Hacia redes de espacios de aprendizaje

No obstante, la transformación del panorama de la educación en el mundo contemporáneo viene dando lugar a un reconocimiento creciente de la importancia y la pertinencia del aprendizaje fuera de las instituciones formales. Se está pasando de las instituciones tradicionales de educación a un panorama del aprendizaje variado, multiforme y complicado en el que el aprendizaje formal, no formal e informal se dan por medio de diversas instituciones educativas y la participación de terceros⁷⁴.

⁷⁰ Frey, T. 2010. The future of education. *FuturistSpeaker*. www.futuristspeaker.com/2007/03/the-future-of-education [consultada en febrero de 2015].

⁷¹ Goodman, P. 1971. *Compulsory Miseducation*. Harmandsworth, Reino Unido, Penguin Books.

⁷² Illich, I. 1973. *Deschooling Society*. Harmandsworth, Reino Unido, Penguin Books.

⁷³ Davidson, C.N. and Goldberg, D.T. with Jones, Z.M. 2009. *The Future of Learning Institutions in the Digital Age*. Cambridge, MA, MIT Press (MacArthur Foundation Report on Digital media and Learning).

⁷⁴ Scott, C. 2015. *The Futures of Learning. ERF Working Papers*. París, UNESCO.

Lo que hace falta es un planteamiento más fluido del aprendizaje como un continuo en el que las instituciones escolares y de educación formal tengan desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida una interacción más estrecha con otras experiencias educativas menos formalizadas desde la educación de la primera infancia a lo largo de toda la vida. Las modificaciones del espacio, el tiempo y las relaciones en las que el aprendizaje se produce favorecen la formación de una red de espacios de aprendizaje en la que los espacios no formales e informales interactuarán con las instituciones de la educación formal y las complementarán.

Nuevos espacios de aprendizaje

El aprendizaje en el aula se ve ahora impugnado por la ampliación del acceso al conocimiento y la aparición de espacios de aprendizaje fuera de las aulas, de las escuelas, las universidades y otras instituciones educativas⁷⁵. Los medios sociales, por ejemplo, pueden ampliar la labor que se hace en clase al brindar oportunidades para que esas actividades se realicen como colaboración y coautoría. Los dispositivos móviles permiten a los docentes acceder a recursos educativos, conectar con otros o crear contenidos, tanto dentro como fuera del aula⁷⁶. Del mismo modo, los cursos masivos y abiertos en línea (MOOC) en la educación superior, en los que un consorcio de universidades se une para mancomunar sus profesados respectivos a la hora de impartir el contenido de los cursos, han abierto nuevas vías para llegar a públicos más amplios en la educación superior en todo el mundo. Al establecer sinergias entre la educación formal y las instituciones de capacitación y otras experiencias al respecto, el contexto actual de transformación del panorama de la educación brinda la oportunidad de reconciliar todos los espacios de aprendizaje, así como también nuevas oportunidades de experimentación e innovación.

Lo que hace falta es un planteamiento más fluido del aprendizaje como un continuo en el que las instituciones escolares y de educación formal tengan desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida una interacción más estrecha con otras experiencias educativas menos formalizadas.

⁷⁵ Hannon, V., Patton, A. and Temperley, J. 2011. *Developing an Innovation - Ecosystem for Education*. Indianapolis, CISCO; Taddei, F. 2009. *Training creative and collaborative knowledge-builders: A major challenge for 21st century education*. Informe elaborado por la OCDE sobre el futuro de la educación. París, OCDE.

⁷⁶ Grimus, M. and Ebner, M. 2013. M-Learning in Sub Saharan Africa Context- What is it about. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013*, págs. 2028-2033. Chesapeake, VA: AACE.

Recuadro 10. El experimento del ‘agujero en la pared’

El Dr. Sugata Mitra, Científico Jefe de la NIIT, es el inventor del experimento del ‘agujero en la pared’. Ya en 1982 planteaba la idea de un aprendizaje sin supervisión y con ordenadores. Finalmente, en 1999, el equipo del Dr. Mitra practicó un ‘agujero en la pared’ que separaba los locales de la NIIT de la barriada pobre de Kalkaji (Nueva Delhi). Por ese agujero se tenía acceso al uso gratuito de un ordenador.

El ordenador tuvo un éxito fulminante entre los moradores de la barriada, sobre todo los niños, que, sin tener la menor experiencia previa, aprendieron a utilizarlo solos. Surgió así esta hipótesis: cualquier grupo de niños puede adquirir habilidades informáticas básicas por medio del aprendizaje fortuito, siempre que tengan acceso a un servicio informático adecuado, con un contenido ameno y motivador, y alguna mínima orientación (humana).

Alentados por el éxito del experimento de Kalkaji, se instalaron ordenadores de acceso gratuito en Shivpuri (una ciudad de Madhya Pradesh) y Madantusi (un pueblo de Uttar Pradesh). Se dio a estos experimentos el nombre del ‘agujero en la pared’. Los resultados obtenidos en Shivpuri y Madantusi confirmaron los de los experimentos de Kalkaji. En ambos lugares se observó que los niños adquirirían por sí solos habilidades informáticas. Esta nueva forma de aprendizaje se conoce como ‘Educación Mínimamente Invasora’.

Desde que comenzó en 1999, el experimento del agujero en la pared ha pasado de contar con un solo ordenador en Kalkaji, Nueva Delhi, a más de un centenar distribuidos por distintos lugares, incluso algunos sumamente remotos e inaccesibles, de la India y el extranjero, concretamente Bhután, Camboya y la República Centroafricana.

Nota: NIIT Limited es una empresa india con sede en Gurgaon (India), que gestiona varias instituciones con fines de lucro de la educación superior.

Fuente: Adaptado de: www.hole-in-the-wall.com [Consultado en febrero de 2015]

Aprendizaje móvil

El interés reciente por el uso de las tecnologías móviles para el aprendizaje es considerable. Se dice que el aprendizaje móvil, solo o combinado con otras tecnologías de la información y la comunicación, permite aprender en todo momento y lugar.⁷⁷ Estas tecnologías están en evolución constante y en la actualidad abarcan los teléfonos móviles y teléfonos inteligentes, ordenadores en forma de tableta, libros de lectura electrónica, reproductores de audio portátiles y las consolas manuales. La aparición de las nuevas tecnologías ha modificado drásticamente la naturaleza de los procesos educativos. Dispositivos livianos y portátiles, desde los teléfonos móviles, los ordenadores en forma de tableta, hasta los terminales portátiles, han liberado el aprendizaje de una ubicación estable y predeterminada,

⁷⁷ UNESCO. 2013. *Policy Guidelines for mobile learning*. París, UNESCO.

y han modificado la naturaleza del conocimiento en las sociedades modernas.⁷⁸ El aprendizaje se ha vuelto así más informal, personal y ubicuo.⁷⁹ Las tecnologías móviles tienen particular interés para los educadores gracias a su menor costo en comparación con los ordenadores de oficina, y a su incorporación de abundantes recursos de internet.⁸⁰

El aprendizaje móvil, que va cobrando auge en varios sectores de la educación, ha hecho avanzar la educación básica y la superior, y ha establecido conexiones entre la educación formal e informal⁸¹. Por sus características de portabilidad y bajo costo, los dispositivos baratos de aprendizaje móvil tienen la posibilidad de aumentar la accesibilidad y la eficacia de la educación básica⁸². Las tecnologías móviles 'son la clave para convertir la división digital actual en dividendos digitales que aporten una educación equitativa y de calidad para todos'⁸³. En particular, el desarrollo de estas tecnologías ha abierto múltiples posibilidades a la alfabetización y el aprendizaje de lenguas⁸⁴. La investigación ha demostrado cuán eficaz es la tecnología móvil para mejorar la alfabetización entre los alumnos. Por su capacidad de llegar a un público más amplio, es prometedora de una transformación de la educación de los niños y jóvenes que viven aislados y en otras circunstancias adversas⁸⁵.

⁷⁸ O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples, M. y Lefrere, P. 2003. *MOBIlearn WP4 - Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. www2.le.ac.uk/Members/gv18/gv-publications [consultada en febrero de 2015].

⁷⁹ Traxler, J. 2009. Current State of Mobile Learning. M. Alley (ed.), *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* Athabasca, AB, Canadá, AU Press. págs. 9-24.

⁸⁰ Kukulska-Hulme, A. 2005. Introduction. J. Traxler and A. Kukulska-Hulme (eds), *Mobile learning – A handbook for educators and trainers*, Nueva York, Routledge, págs. 1-6.

⁸¹ Traxler, op. cit.

⁸² Kim, P.H. 2009. Action Research Approach on Mobile Learning Design for the Underserved. *Education Technology Research Development*. Vol. 57, No. 3, págs. 415-435.

⁸³ UIT y UNESCO. 2014. Mobile learning week: A revolution for inclusive and better education. UNESCO website. www.unesco.org/new/en/media-services/in-focus-articles/mobile-learning-week-a-revolution-for-inclusive-better-education [consultada en febrero de 2015].

⁸⁴ Joseph, S., Uther, M. 2006. Mobile language learning with multimedia and multi-modal interfaces. *Proceedings of the fourth IEEE International Workshop on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education (ICHIT '06)*, págs. 124-128.

⁸⁵ Saechao, N. 2012. Harnessing Mobile Learning to Advance Global Literacy. *The Asia Foundation*. <http://asiafoundation.org/in-asia/2012/09/05/harnessing-mobile-learning-to-advance-global-literacy/> [consultada en febrero de 2015].

Recuadro 11. Alfabetización móvil para niñas en Pakistán

El proyecto de alfabetización móvil de la UNESCO utilizó teléfonos móviles como complemento y apoyo de un curso presencial de alfabetización impartido a 250 muchachas adolescentes que vivían en zonas remotas del Pakistán. En ese país, el analfabetismo constituye un problema grave que afecta de manera desproporcionada a mujeres y niñas. La tasa nacional de alfabetización de adultos es del 69% en el caso de los hombres y únicamente del 40% en el de las mujeres. Dado que las investigaciones en materia de educación demuestran que las habilidades de lectura y escritura recién adquiridas pueden perderse rápidamente si no van acompañadas de una práctica sistemática los creadores del proyecto de la UNESCO deseaban encontrar un modo de apoyar a las jóvenes a distancia una vez acabado el curso.

La única forma de comunicarse con las alumnas que vivían en pueblos sin computadoras o sin conexiones fiables de línea fija a Internet era a través de teléfonos portátiles. Los instructores del programa enviaron mensajes de texto a sus alumnas para recordarles que practicaran la escritura o releyeran pasajes de sus libros escolares. Además, hicieron preguntas a las alumnas que estas podían contestar con mensajes de texto. Todas las actividades y las comunicaciones estaban orientadas a reforzar la alfabetización que habían adquirido las jóvenes en el curso presencial.

Antes de que el proyecto de la UNESCO utilizara los dispositivos móviles, solo el 28% de las niñas que acababan el curso de alfabetización obtenía la nota 'A' en el examen posterior. Sin embargo, con el apoyo de estos dispositivos, más del 60% obtuvo una 'A'. Sobre la base de este éxito inicial se está ampliando el proyecto, en el que participan ahora más de 2.500 estudiantes.

Fuente: UNESCO. 2013. *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil*. París, UNESCO, p. 15.

Cursos en línea masivos y abiertos (CEMA) – Promesas y límites

Los Cursos En línea Masivos y Abiertos también están transformando hasta cierto punto el panorama de la educación superior. Han despertado un interés considerable por parte de los gobiernos, las instituciones educativas y grupos empresariales⁸⁶. Sin embargo, pese a que los CEMA se han convertido en una plataforma importante para ampliar la accesibilidad de la educación superior y las innovaciones educativas en línea, han suscitado inquietud por el incremento de las desigualdades y preocupaciones más considerables aun por cuestiones de pedagogía, garantía de calidad y un índice bajo de finalización de los estudios, así como por lo que respecta a la certificación y el reconocimiento del aprendizaje⁸⁷. Preocupa especialmente la calidad, ya que Los CEMA operan fundamentalmente a través del autoestudio y carecen de la estructura que tienen otros cursos en línea⁸⁸. Se han

⁸⁶ Yuan, L. y Powell, S. 2013. *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education – A White Paper*. Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards. <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> [consultada en febrero de 2015].

⁸⁷ Daniel, J.S. 2012. Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*. Vol. 3, No. 18. <http://jime.open.ac.uk/article/view/259> [consultada en febrero de 2015].

⁸⁸ Butcher, N. y Hoosen, S. 2014. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. Dallas, TX, Academic Partnerships. www.icde.org/filestore/News/2014_March-April/Guide2.pdf [consultada en febrero de 2015].

criticado sus métodos pedagógicos por anticuados, ya que la mayoría de los CEMA siguen basándose en ‘la transmisión de la información, las tareas decididas por un ordenador y la evaluación por iguales’⁸⁹. La falta de interacciones personales y conversaciones reales impiden responder correctamente a las necesidades propias de cada estudiante⁹⁰. Asimismo, la evaluación y certificación de los estudiantes son a menudo inexistentes o insuficientes en los CEMA. Aunque algunas instituciones han empezado a darles crédito, y están surgiendo formas nuevas de certificación, por ejemplo, insignias, son considerados todavía como una forma inferior de resultado educacional y un indicador insuficiente de la calidad del aprendizaje⁹¹. Tales críticas pueden ser más aplicables a las universidades del Norte, pues en el Sur los CEMA pueden atender a necesidades y públicos diferentes.

Recuadro 12. Hacia formas postradicionales de la educación superior

Nuestra imagen habitual de una institución de educación superior es un lugar al que las personas acuden una vez en su vida, por lo general entre los 18 y los 22 años de edad, para ir avanzando de forma lineal a lo largo de cuatro años. Consideramos el aula y el catedrático como las fuentes primarias de la información, y la universidad como el centro de aprendizaje.

Ahora bien, esta imagen se está transformando muy deprisa. El trabajo exige habilidades como la comunicación y el pensamiento crítico que se pueden adquirir con más facilidad mediante experiencias informales de aprendizaje que en instituciones. [] Asimismo, los nuevos métodos de educación a distancia y de aprendizaje en línea están transformando la experiencia del estudiante, incluso en la universidad.

Fuente: Butcher, N. y Hoosen, S. 2014. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. Dallas, TX, Academic Partnerships.

Dificultades del modelo de universidad tradicional

Una de las principales dificultades que se plantea hoy la educación superior es cómo responder a la demanda mundial masiva de títulos profesionales, manteniendo al mismo tiempo su función primordial de formar *para* la investigación y *por medio* de ella. Es menester redefinir el contrato social que obliga a las instituciones educativas con la sociedad en general en un contexto de competencia mundial cada vez mayor. Esto plantea una serie de preguntas fundamentales sobre el futuro del modelo de Universidad que conocemos. Es innegable que el panorama de la educación está experimentando transformaciones inducidas por la

Es menester redefinir el contrato social que obliga a las instituciones educativas con la sociedad en general en un contexto de competencia mundial cada vez mayor.

⁸⁹ Bates, T. 2012. *What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?* www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs [consultada en febrero de 2015].

⁹⁰ Daniel, op. cit.

⁹¹ Bates, op. cit.

diversificación de las estructuras e instituciones, la internacionalización de la educación superior, la creación de los CEMA ya citados, la cultura emergente de evaluación de la calidad y la pertinencia del aprendizaje y el aumento de las asociaciones del sector público con el privado. Este contexto en evolución tiene consecuencias importantes en materia de financiación y de recursos humanos, cuestiona las formas establecidas de gobernanza de la educación y suscita inquietud por el principio de autonomía y libertades académicas que son los cimientos mismos del modelo tradicional de universidad.

El escalafón de las universidades: usos y abusos⁹²

El auge que experimentan los escalafones de universidades corresponde a una tendencia importante de la internacionalización de la educación superior y al creciente interés por comparar la calidad de las instituciones correspondientes. Este interés por la clasificación ha aumentado sobremanera, pero ha suscitado a la vez abundantes críticas por parte de académicos, estudiantes, proveedores de servicios de educación, responsables de la formulación de políticas y organismos de desarrollo. En el aspecto positivo, los escalafones orientan la demanda creciente de información accesible, bien presentada y relativamente sencilla sobre la 'calidad' de las instituciones de educación superior. Alimenta esta demanda la necesidad de tomar decisiones informadas sobre las universidades en un contexto de masificación de la educación superior y una diversidad de ofertas que no cesa de aumentar. Para muchos, el escalafón ha favorecido también la transparencia de la información y la rendición de cuentas de las instituciones de la enseñanza superior. Sin embargo, los críticos sostienen que puede desviar la atención de las universidades de la enseñanza y de la responsabilidad social hacia el tipo de investigación científica valorado por los indicadores que sirven para establecer dicho escalafón. También se han manifestado inquietudes porque, al aplicar una serie limitada de criterios a las universidades del mundo y teniendo en cuenta el afán de figurar entre las 200 primeras, el escalafón propicia de hecho la homogeneización de las instituciones de educación superior, restándoles capacidad de respuesta y pertinencia para sus contextos inmediatos. El hecho de que también se diga que contribuye a aumentar el prestigio de que gozan esas 200 instituciones tiene consecuencias importantes en la equidad.

⁹² Resumido y adaptado de Marope, P.T.M., Wells, P.J. y Hazelkorn, E. 2013. *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. París, UNESCO.

■ El papel de los educadores en la sociedad del conocimiento

Las tecnologías digitales no reemplazan a los docentes⁹³

El extraordinario aumento del volumen de la información y el conocimiento disponibles exige un planteamiento cualitativo de su transmisión, difusión y adquisición, en el plano individual y en el colectivo. Habida cuenta del potencial que entrañan las tecnologías de la información y la comunicación, el docente pasa a ser un guía que permite a los estudiantes, desde la primera infancia y durante toda la trayectoria de su aprendizaje, desarrollarse y avanzar en el laberinto cada vez más intrincado del conocimiento. En estas circunstancias, hubo quienes desde el principio predijeron que la profesión docente estaba condenada a su desaparición progresiva. Esas voces alegaban que las nuevas tecnologías digitales irían reemplazando gradualmente a los docentes, al originar una difusión más amplia del conocimiento, una mejor accesibilidad y, ante todo, ahorro de medios y recursos frente a la extraordinaria expansión del acceso a la educación. Hay que reconocer, no obstante, que esos pronósticos no son ya convincentes: es preciso seguir considerando que una profesión docente eficaz es una prioridad de las políticas de educación en todos los países.

El docente pasa a ser un guía que permite a los estudiantes, desde la primera infancia y durante toda la trayectoria de su aprendizaje, desarrollarse y avanzar en el laberinto cada vez más intrincado del conocimiento.

Invertir la desprofesionalización de los docentes

Para que la educación pueda contribuir a la plena realización del individuo y a un nuevo modelo de desarrollo, los docentes y demás educadores tienen que seguir siendo agentes esenciales. Sin embargo, pese a que el discurso dominante alude una y otra vez a la importancia de los docentes, ciertas tendencias apuntan a un proceso de desprofesionalización por parte de estos, tanto en el Norte como en el Sur del planeta. Esas tendencias son, entre otras, la afluencia de docentes mal preparados, en parte para contrarrestar la escasez de personal docente, pero también por motivos financieros; la inseguridad de los profesores dedicados a la enseñanza por contrato, en especial en la educación superior, donde cada vez se recurre más a los adjuntos para hacer frente a las tareas de la enseñanza; la menor autonomía de los docentes; la erosión de la calidad de la profesión docente debido a la estandarización de los exámenes y las evaluaciones profesionales sofisticadas; la intrusión en las instituciones de enseñanza de técnicas propias de la gestión privada; y, en muchos países, diferencias notables entre la remuneración de los docentes y la que perciben los profesionales de otros sectores.

⁹³ Resumido y adaptado de Haddad, G. 2012. Teaching: A profession with a future. *Worlds of Education*. No. 159.

Recuadro 13. Los profesores están muy preparados y muy bien considerados en Finlandia

Según el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Finlandia es uno de los países con los mejores resultados en lectura, matemáticas y ciencia por los jóvenes de 15 años. Este éxito puede atribuirse a muchos factores, pero se debe en gran medida a que Finlandia cuenta con profesores muy capacitados, profesionales y respetados. La carrera docente goza de prestigio en este país, y la sociedad finesa confía en la educación y en los docentes. Estos tienen una excelente preparación (se exige al menos un título de maestría para trabajar con plena dedicación), y la selección es un proceso riguroso en el que solamente se elige a los mejores para la formación pedagógica. Los docentes tienen gran competencia en contenidos y en pedagogía, y son expertos académicos autónomos y reflexivos.

Fuente: Niemi, H., Toom, A. y Kallioniemi A. (eds). 2012. *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam, Sense Publishers.

Tenemos, pues, que replantear el contenido y los objetivos de la pedagogía y la formación pedagógica. Hay que formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y adquieran competencias para la convivencia, así como la protección y mejora del medio ambiente. Deben fomentar un entorno que sean respetuoso y seguro, favorecer la autoestima y la autonomía y recurrir a múltiples estrategias pedagógicas y didácticas. Los docentes deben mantener una relación fructífera

con los padres y las comunidades. Tienen que trabajar en equipo con otros docentes por el bien de la escuela en general. Deberían conocer a sus alumnos y a los padres de estos, y poder establecer una relación entre la enseñanza y su contexto específico. Deberían poder elegir los contenidos apropiados y utilizarlos con provecho en la adquisición de competencias. Deberían emplear tecnología, junto con otros materiales, como instrumentos del aprendizaje. Conviene alentar a los docentes a que sigan aprendiendo y evolucionando profesionalmente.

También hay que ofrecerles unas condiciones de vida y de trabajo más atractivas, motivadoras y estables, sin olvidar los sueldos ni las perspectivas de carrera. Esto es fundamental para evitar una peligrosa pérdida del interés que debilita la profesión considerada la profesión fundamental más importante del mundo. La misión y la carrera de los profesores deben remodelarse y reconsiderarse continuamente a la luz de las nuevas exigencias y los nuevos desafíos de la educación en un mundo globalizado sometido a cambios constantes. Con este fin, la formación pedagógica en todos sus niveles, desde el más general al más especializado, debe integrar mejor la esencia misma del espíritu transdisciplinario: un planteamiento interdisciplinario capaz de permitir a maestros y profesores

También hay que ofrecer a los docentes unas condiciones de vida y de trabajo más atractivas, motivadoras y estables, sin olvidar los sueldos ni las perspectivas de carrera. Esto es fundamental para evitar una peligrosa pérdida del interés que debilita la profesión considerada la profesión fundamental más importante del mundo.

guiarnos por la vía que conduce a la creatividad y la racionalidad, en pos de un humanismo de progreso y desarrollo compartidos, respetuoso de nuestro patrimonio común natural y cultural.

Dificultades para la profesión académica

La situación y las condiciones de trabajo de la profesión académica en el mundo entero están sometidas a las tensiones provocadas por el acceso masivo y las dificultades financieras. Si la profesión afronta distintos desafíos en diferentes regiones, el profesorado ha de hacer frente a serias dificultades en todas partes. La ampliación del acceso a la educación superior ha tenido por consecuencia una enorme necesidad de profesores universitarios, pero no hay académicos preparados a tiempo para satisfacer la demanda. Es posible que la mitad de los profesores universitarios que hay en el mundo sólo tengan un título de bachiller. En buena parte del planeta, la mitad del personal académico se aproxima a la jubilación. También escasean demasiado nuevos doctores para sustituir a los que se retiran, ya que muchos doctorandos abandonan pronto o prefieren trabajar fuera de la Universidad a causa de la remuneración insuficiente que reciben por su trabajo. En muchos países latinoamericanos, hasta el 80% de los profesores de la educación superior trabajan en horario parcial. Este fenómeno socava la calidad de la enseñanza, ya que los profesores universitarios no pueden dedicarse plenamente a ella y menos aún a la investigación. Además, en los últimos años ha surgido un mercado académico mundial: los académicos tienen movilidad internacional. Aunque una mejor remuneración es la motivación principal a la que obedecen esos movimientos, hay otros factores, como la mejora de las condiciones de trabajo, en especial las infraestructuras de la investigación, así como las oportunidades de ascenso y libertad académica. Los fenómenos conocidos como 'éxodo de profesionales' y 'circulación de profesionales', que se examinan con más detenimiento más adelante, plantean desafíos a la formulación de políticas y a la disponibilidad de la educación superior.

Educadores más allá del sector formal

Hay que recordar, por último, la función primordial que cumplen aquellos educadores que ofrecen un aprendizaje a lo largo de toda la vida y más allá de los sistemas de educación formal. La importancia de esa función se pone de manifiesto en el incremento de programas de capacitación en todo el mundo destinados a educadores que trabajan en diversos entornos no formales e informales. Estos educadores brindan oportunidades de aprendizaje a través de centros comunitarios, organizaciones religiosas, centros de formación técnica y profesional, programas de alfabetización, asociaciones de voluntarios, grupos juveniles, programas deportivos y artísticos. Es considerable la importancia que tienen estas oportunidades de aprendizaje para el desarrollo y el bienestar de individuos y comunidades.

Hay que recordar la función primordial que cumplen aquellos educadores que ofrecen un aprendizaje a lo largo de toda la vida y más allá de los sistemas de educación formal.

3. La formulación de políticas de la educación en un mundo complejo



3. La formulación de políticas de la educación en un mundo complejo

La mundialización representa un desafío cada vez mayor para la autonomía de los estados-nación y complica la formulación de políticas. Por ejemplo, si bien la actividad económica está cada vez más mundializada, la formulación y la aplicación de las decisiones políticas siguen produciéndose fundamentalmente en el plano nacional. Así pues, a las autoridades nacionales responsables de la formulación de las políticas les cuesta cada vez más esfuerzo responder a las consecuencias de la mundialización para el desarrollo del país y regularlas. Prueba de esta realidad son los efectos de la crisis económica mundial de 2008, por ejemplo, o el incremento del desempleo de los jóvenes, incluso en países del Norte. Del mismo modo, la creciente movilidad de estudiantes y trabajadores a través de las fronteras nacionales, los nuevos modelos de circulación de profesionales y las nuevas formas de participación cívica plantean desafíos nuevos para la formulación de las políticas nacionales. En esta sección se examinan algunos ejemplos de la manera en que todo esto afecta a la formulación de políticas de educación.

■ El desfase cada vez mayor entre la educación y el empleo

Menor índice de empleo y aumento de la precariedad

La intensificación de la globalización económica está generando pautas de aumento del subempleo e incremento del desempleo juvenil y el empleo precario, que afectan a las sociedades tanto del Norte como del Sur del planeta. El aumento del subempleo ha afectado recientemente a algunas partes de Europa en las que una nueva generación

de jóvenes tiene que afrontar la perspectiva de empezar a trabajar tarde o nunca. Conviene recordar, sin embargo, que las dificultades que plantea equilibrar las competencias adquiridas por medio de la educación y la formación, y la demanda del mercado laboral no son nuevas.⁹⁴ Conviene señalar, además, que si bien el desempleo juvenil pone de manifiesto la existencia de un desequilibrio entre educación, formación y empleo, también guarda relación con opciones y responsabilidades políticas. No obstante, las tendencias actuales en materia de puestos de trabajo ponen en tela de juicio el antiguo vínculo entre la educación formal y el empleo, sobre cuya base el discurso y la práctica internacionales del desarrollo han racionalizado desde hace mucho tiempo la inversión en capital humano.

Aumento de la frustración entre los jóvenes

La escasez creciente de empleos adecuados provoca una frustración cada vez mayor entre las familias y los jóvenes titulados del mundo. La elevación del nivel de logro educacional entre los jóvenes y, en términos más generales, los trabajadores, está dando lugar a una mayor competencia por el empleo. En muchos países, sobre todo del Sur, el ingreso en un mercado de trabajo contraído de gran número de jóvenes, que muchas veces han sido en sus comunidades los primeros en beneficiarse de la ampliación del acceso a la educación, está alargando la distancia entre las aspiraciones suscitadas por la educación formal y las realidades de un empleo escaso. Un número considerable de cuantos están iniciando la educación formal no cosecharán ya los anhelados frutos de las competencias adquiridas por medio de la educación: un empleo y la promesa de un futuro mejor. Crece la decepción en algunos segmentos de la sociedad y en algunos países ante la ineficacia de la educación como vehículo para alcanzar una movilidad social ascendente y un mayor bienestar. La esperanza de movilidad social ascendente, alimentada por la ampliación masiva del acceso a las oportunidades de educación, se viene extinguiendo desde el decenio de 1990, no solo en muchos países del Sur, sino también del Norte. Los jóvenes están empezando a dudar del 'rédito de la inversión' de las trayectorias educativas tradicionalmente 'prestigiosas'.⁹⁵

Crece la decepción en algunos segmentos de la sociedad y en algunos países ante la ineficacia de la educación como vehículo para alcanzar una movilidad social ascendente.

Es importante esta transición de la educación y formación al trabajo entre los jóvenes. La prolongación de ese periodo puede imputarse a diversas razones, no todas relacionadas con el desequilibrio entre analizar y comprender mejor la dinámica de los perfiles de competencia y las necesidades del mercado laboral. Aunque este periodo

⁹⁴ Véase, por ejemplo: Blaug, M. 1965. The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain. *The Manchester School*. Vol. 33.

⁹⁵ Facer, K. 2011. *Learning Futures: Education, Technology and Social Challenges*. Nueva York, Routledge.

de transición puede considerarse como económicamente 'improductivo', también puede representar para algunos jóvenes una temporada de aprendizaje importante mediante el compromiso social, el voluntariado, los viajes, el ocio, las artes y otras actividades. Además, los jóvenes con educación, incluso sin empleo, pueden estar en primera línea del compromiso civil, social y político.

Reconsiderar el vínculo de la educación con un mundo laboral sometido a rápidos cambios

Se han propuesto varias soluciones para remediar esta desconexión entre la educación y el aprendizaje formales, y el mundo laboral, entre ellas la reconversión profesional, los programas de recuperación y la intensificación de las alianzas con la industria. Asimismo se ha observado un mayor interés por las competencias adaptables en función de la carrera. Es cierto que el ritmo progresivo del desarrollo tecnológico y científico hace cada vez más difícil prever la aparición de profesiones nuevas y la necesidad de las competencias correspondientes. Ello ha hecho que se intensificaran los esfuerzos en pro de una educación y unas habilidades profesionales, dotadas de más diversificación y flexibilidad, capaces de responder mejor a las necesidades rápidamente cambiantes. Esto implica adoptar medidas para que los individuos sean más flexibles y puedan desarrollar y aplicar de modo más efectivo competencias adaptables a su desempeño laboral.⁹⁶ Esas competencias suelen estar más centradas en lo que se conoce indistintamente como 'competencias transferibles', 'competencias del siglo XXI' y 'competencias no cognoscitivas', que son la comunicación, la alfabetización digital, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el espíritu de empresa.

⁹⁶ UNESCO. 2011. *Education and Skills for Inclusive and Sustainable Development Beyond 2015*. Thematic Think Piece for the UN Task Team on the Post-2015 International Development Agenda. París, UNESCO.

Recuadro 14. Reforzar las oportunidades de empleo para los jóvenes

Habida cuenta de la complejidad del problema que plantea el empleo de los jóvenes, se observa a menudo que las soluciones se quedarán cortas y resultarán marginales si los principales interesados no se alían en torno a estrategias y compromisos amplios y claros. Se ha demostrado que este enfoque colectivo para lograr mejores resultados y efectos funciona en diversas industrias y geografías.

En Sudáfrica, donde dos de cada tres sudafricanos entre los 18 y los 28 años no tienen trabajo, el Harambee Youth Employment Accelerator ayuda a un grupo escogido de jóvenes con bajos ingresos a encontrar su primer empleo en el sector privado. Esta iniciativa, aunque en pequeña escala en la actualidad, es un modelo positivo de participación del sector privado. Algunas de las empresas más grandes del país en los sectores de ventas minoristas, atenciones sociales y turismo actúan como asociadas comprometiéndose a ofrecer empleo. El Banco Sudafricano de Desarrollo ha creado un Fondo de Empleo que proporciona recursos, sufragados a partes iguales por inversores privados y aportaciones del empleador, para que Harambee pueda ampliar sus programas.

En Costa Rica, CAMTIC, la asociación industrial de empresas dedicadas a la tecnología, está ejecutando el programa Specialist, que tiene por objetivo dotar a jóvenes en situación precaria de las capacidades necesarias en Tecnología de la Información (TI) y cubrir así varios millares de puestos vacíos en el sector. Las instituciones de educación, informadas por empresas de TI como Cisco, Microsoft y otras, han diseñado cursos de formación con titulación que combinan habilidades SOFT, lengua y formación técnica, y que desembocan en empleos con una remuneración entre tres y cinco veces superior al salario mínimo del país.

Fuente: Banerji, A., López, V., McAuliffe, J., Rosen, A., y Salazar-Xirinachs, J.M., con Ahluwalia, P., Habib, M., y Milberg, T. 2014. An 'E.Y.E.' to the Future: Enhancing Youth Employment. *Education and Skills 2.0: New Targets and Innovative Approaches*. Ginebra, Foro Económico Mundial.

Se plantean así varios interrogantes fundamentales. ¿Cómo se puede reforzar el vínculo entre la educación y el empleo? ¿Cómo es posible aumentar en el contexto actual el valor social de la educación y la formación? ¿Cómo se puede mejorar la adecuación de la educación, en especial secundaria, para que esté en consonancia con la vida de los jóvenes estudiantes y sus perspectivas de trabajo? ¿Bastan las medidas existentes? En último término, la solución es la creación de empleo, lo que supone reforzar la responsabilidad del estado en la elaboración de políticas de empleo sólidas. La educación por sí sola no puede resolver el problema del desempleo. Es preciso reconsiderar el modelo actual de desarrollo y aprovechar para replantear el vínculo que une la educación y el mundo del trabajo. Por último, es importante reconocer la importancia de que el aprendizaje y el reaprendizaje prosigan más allá y fuera de los sistemas formales de educación y formación. Las competencias correspondientes se adquieren también por medio del autoaprendizaje, el aprendizaje mutuo, el aprendizaje en el tajo (comprendidos pasantías y periodos de prácticas), la formación en el empleo, o bien a

La educación por sí sola no puede resolver el problema del desempleo.

través de otras experiencias de aprendizaje y adquisición de capacidades más allá de la educación y la formación formales. Por consiguiente, hay que idear planteamientos nuevos de la adquisición de educación y capacidades que capitalicen plenamente el potencial que entrañan todas las posibilidades de aprendizaje.

■ Reconocimiento y validación del aprendizaje en un mundo móvil

Cambiar los modelos de la movilidad humana

La movilidad humana, tanto internacionalmente como dentro de cada país, ha alcanzado los niveles más altos de la historia.⁹⁷ Se puede estimar que uno de cada siete habitantes del planeta, lo que equivale a unos mil millones de personas, están 'ON THE MOVE' en el mundo de hoy.⁹⁸ Prosigue el flujo migratorio Sur-Norte, pero el flujo de las migraciones Sur-Sur está aumentando incluso con mayor rapidez y es probable que lo hagan aún más deprisa en el futuro.⁹⁹ Además, la 'geografía cambiante del crecimiento económico'¹⁰⁰, con sus consecuencias en el empleo y el bienestar, está animando cada vez a más personas que viven en el Norte para reinstalarse en el Sur.¹⁰¹ Estos cambios de la movilidad humana tienen consecuencias importantes para la educación y el empleo.

Del éxodo a la recepción de profesionales

A la vista de las tendencias demográficas mundiales, la mayor parte de la fuerza de trabajo mundial está destinada a encontrarse en el Sur. Se estima que en 2030, la India por sí sola aportará 25% de la fuerza mundial de trabajo, o 'pool mundial del talento'. Estas pautas de circulación de profesionales generan inquietud por la financiación pública de la educación y la adquisición de capacidades, puesto que las estimaciones de 2012 cifran el costo de esa 'evasión de capital humano', de la que una parte considerable de esa fuerza de trabajo emigra para vivir y trabajar en el extranjero. Es India en 2000 millones de dólares estadounidenses¹⁰². Hay que señalar, sin embargo, que el éxodo de profesionales puede también dar lugar a un aumento

⁹⁷ Rio+20, UNCSO. 2012. Migration and sustainable development. *Rio 2012 Issues Briefs*. No. 15, pág.1.

⁹⁸ International Organization for Migration. 2011. *World Migration Report 2011. Communicating effectively about migration*. Ginebra, International Organization for Migration.

⁹⁹ UN DESA. 2011. *Urban Population, Development and the Environment*. Nueva York, Naciones Unidas.

¹⁰⁰ OECD. 2011. *Perspectives on Global Development 2012: Social Cohesion in a Shifting World*. París, OCDE.

¹⁰¹ IOM. 2013. Migrant, Well-Being and Development. *World Migration Report 2013*. Ginebra, OIM; OCDE. 2013. *International Migration Outlook 2013*. París. OCDE.

¹⁰² Winthrop, R. y Bulloch, G. 2012. *The Talent Paradox: Funding education as a global public good*. Brookings Institution. www.brookings.edu/blogs/up-front/posts/2012/11/06-funding-education-winthrop [consultada en febrero de 2015].

de profesionales, porque los migrantes forman redes en la diáspora y actúan como un flujo de recursos de capital y tecnología para sus respectivos países de origen¹⁰³.

Recuadro 15. La inversión de la migración a Bangalore y Hyderabad

Bangalore y Hyderabad están consideradas 'ciudades principales del mundo' por su condición de nicho en el sector mundial de la Tecnología de la Información (TI). Durante los decenios de 1970 y 1980, preocupaba el hecho de que la India perdiera su personal bien preparado, que emigraba a Occidente, sobre todo a los Estados Unidos, en virtud de un fenómeno conocido como el 'éxodo de profesionales'. Más recientemente se ha comprobado que se está produciendo una inversión de dicho éxodo, porque los profesionales indios formados en los EE.UU. están regresando a su país natal en número cada vez mayor para aprovechar las nuevas oportunidades de crecimiento y empleo. Los trabajadores capacitados y transnacionalmente activos influyen en diversos sectores de la economía, en la infraestructura social y material de Bangalore y Hyderabad, y en la creación y consolidación de vínculos transnacionales entre la India y los Estados Unidos.

Fuente: Chacko, E., 2007. From brain drain to brain gain: reverse migration to Bangalore and Hyderabad, India's globalizing high tech cities. *Geo Journal*, 68 (2), págs. 131-140

Mayor movilidad de trabajadores y estudiantes

Además del incremento de los desplazamientos de personal calificado a través de las fronteras tradicionales, se observa una mayor movilidad de trabajadores de un empleo a otro. Para responder a esta creciente movilidad profesional y geográfica, se han elaborado Marcos Nacionales de Calificación en unos 140 países de todo el mundo. Asimismo han surgido marcos regionales, a menudo inspirados en los Marcos Europeos de Calificación. Pero la escala reciente y las pautas cambiantes de la migración están complicando y mundializando cada vez más la movilidad de personal capacitado en todas las regiones del mundo.

Asimismo ha aumentado considerablemente la movilidad de los estudiantes en el mundo durante el primer decenio del siglo XXI, y se espera que siga aumentando. Debido a ello, no bastan ya los convenios regionales de convalidación de estudios, diplomas y títulos de la educación superior para responder a su internacionalización y a la creciente movilidad de los estudiantes.

Además, la movilidad de los alumnos no se limita a la circulación de estudiantes entre instituciones de la educación formal. También se aplica a la creciente movilidad de los estudiantes entre espacios de aprendizaje formales, no formales e informales.

¹⁰³ Morgan, W. J., Appleton, S. y Sives, A. 2006. *Teacher mobility, brain drain and educational refuents in the Commonwealth*. Educational Paper No. 66. Londres, Reino Unido, Government Department for International Development.

Esta situación plantea problemas relativos a la evaluación del conocimiento y las competencias, independientemente de las vías múltiples por las que se adquieren.

Mayor interés por las evaluaciones en gran escala del aprendizaje: ventajas y riesgos

El tradicional interés por el contenido de los programas de educación y formación se está desviando en la actualidad hacia el reconocimiento, la evaluación y validación del conocimiento adquirido.

El tradicional interés por el contenido de los programas de educación y formación se está desviando en la actualidad hacia el reconocimiento, la evaluación y validación del conocimiento adquirido. Más allá de la creación de marcos de calificaciones nacionales y regionales basados en los resultados, van cobrando auge las evaluaciones en gran escala de los niveles de capacidades entre adultos, por ejemplo el Programa para la evaluación internacional de las competencias de los Adultos (PIAAC) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Por lo que respecta a los estudiantes, la preocupación por la calidad de la educación ha dado lugar a un aumento considerable del número y el alcance de evaluaciones del aprendizaje en gran escala durante los dos últimos decenios¹⁰⁴. Estas evaluaciones pueden servir como valiosos instrumentos al servicio de la rendición de cuentas nacional de la inversión

pública y privada en educación, sobre todo gracias a la supervisión de los resultados del aprendizaje de las personas más desfavorecidas por los sistemas de educación, pero son también motivo de preocupación, ya que, al orientar la enseñanza a los exámenes y, por ende, a la convergencia en la elaboración del plan de estudios, pueden socavar la calidad¹⁰⁵. La atención política tiende a centrarse en una reducida gama de resultados educacionales. Los peligros que entrañan las evaluaciones en gran escala son especialmente graves cuando se utilizan con fines que no sean informar la política de educación, por ejemplo, determinar la paga de los docentes o la clasificación de los centros escolares.

¹⁰⁴ UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014*. París, UNESCO.

¹⁰⁵ En relación con la tendencia a la mundialización de los planes de estudio, véase, por ejemplo, Baker, D. y LeTendre, G.K. 2005. *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford CA, Stanford University Press.

See also: IBE UNESCO. 2013. *Learning in the post-2015 education and development agenda*. Ginebra, OIE UNESCO. Texto disponible en inglés, francés, español y árabe

Hacia unos sistemas abiertos y flexibles de aprendizaje a lo largo de toda la vida

El reconocimiento y la validación del conocimiento y las competencias adquiridos por múltiples vías de aprendizaje son, no obstante, parte del marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Como ya se ha dicho, las novedades sociales están fortaleciendo la importancia de una educación a lo largo y a lo ancho de la vida. El concepto no es nuevo, pero conserva su importancia como medio de sistematizar y organizar el aprendizaje de manera general y equitativa¹⁰⁶. Sitúa en el centro mismo el empoderamiento de los estudiantes de todas las edades¹⁰⁷. Teniendo en cuenta los desafíos que presenta el desarrollo científico y tecnológico, así como el crecimiento exponencial, al que ya hemos aludido, de la información y el conocimiento, el aprendizaje permanente reviste una importancia crítica para evaluar y enfrentar los nuevos modelos de empleo y alcanzar los niveles y tipos de competencias que los individuos y las sociedades necesitan.

Las novedades sociales están fortaleciendo la importancia de una educación a lo largo y a lo ancho de la vida.

El buen funcionamiento de sistemas abiertos y flexibles de aprendizaje permanente depende de los mecanismos de reconocimiento, validación y evaluación del conocimiento y las competencias a través de los espacios dedicados a la educación y al trabajo:

- **Vincular marcos transparentes de competencia basados en los resultados**

Con esta intención, el Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional (Shanghái 2012) formuló esta recomendación: ‘Apoyar las vías flexibles y la acumulación, el reconocimiento y la transferencia del aprendizaje individual mediante sistemas de calificación transparentes, bien articulados y basados en los resultados’.

- **¿Hacia unos ‘niveles de referencia mundiales’ para el reconocimiento del aprendizaje?**

El crecimiento masivo de los desplazamientos interregionales de trabajadores es la causa de los estudios actuales de viabilidad de la elaboración de Niveles de Referencia Mundiales para el reconocimiento del conocimiento y las competencias en el plano mundial.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Véase, por ejemplo: UNESCO. 2014. *The Muscat Agreement*. Global Education for All Meeting. Muscat, Omán 12-14 de mayo de 2014, ED-14/EFA/ME/3 y Naciones Unidas. 2014. *Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals*. Nueva York, Asamblea General de las Naciones Unidas .

¹⁰⁷ UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2010. *Annual Report 2009*. Hamburgo, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje Permanente.

¹⁰⁸ Keevy, J. and Chakroun, B. 2015. *The use of level descriptors in the twenty-first century*. París, UNESCO.

- **¿Hacia una convención internacional para el reconocimiento de la educación superior?**

Más allá de los convenios regionales al respecto, la UNESCO ha empezado hace poco a estudiar la posibilidad de elaborar una convención internacional para el reconocimiento de la educación superior.

■ Replantear la educación para la ciudadanía en un mundo diverso e interconectado

Nuevas expresiones de la ciudadanía

La educación pública ha cumplido siempre una importante función social, cívica y política, emparentada con la identidad nacional, la creación de un sentimiento de comunidad de destino y la formación de la ciudadanía. El concepto de ciudadanía alude a la pertenencia de un individuo a una comunidad política definida dentro de un estado-nación. La ciudadanía como tal puede ser un concepto discutido y susceptible de diversas interpretaciones, sobre todo en sociedades divididas. Los derechos fundamentales derivados de la ciudadanía pueden ser rehusados a grupos minoritarios, como los migrantes y los refugiados. En la actualidad, la definición de ciudadanía sigue centrada en el estado-nación, pero el concepto y su práctica se están transformando por la influencia de la mundialización.¹⁰⁹ Las comunidades sociales y políticas transnacionales, la sociedad civil y el activismo son manifestaciones de formas emergentes 'post-nacionales' de ciudadanía.¹¹⁰ Al crear nuevos espacios económicos, sociales y culturales más allá de los estados-nación, la mundialización contribuye al advenimiento de nuevos modos de identificación y movilización fuera de los límites del estado nacional.

Dificultades para la educación nacional

Así pues, cada vez resulta más difícil la función que incumbe al estado en la definición y constitución de la ciudadanía, a causa de la aparición de formas transnacionales de esta. Esta es la realidad, pese a que el estado siga siendo el espacio más importante de la ciudadanía, a la vez 'como condición jurídica formal y proyecto normativo o aspiración'.¹¹¹ Las nuevas tecnologías de la comunicación y los medios sociales son un catalizador esencial de esta transformación, especialmente entre los jóvenes. Ciertamente estos representan en la actualidad una oportunidad formidable, porque son la generación más educada, informada y conectada de la historia de la humanidad. Su participación es cada vez mayor en formas alternativas de activismo civil, social y político, espoleados por los medios y las tecnologías de comunicación social que les

¹⁰⁹ Adaptado de Tawil, S. 2013. Education for 'global citizenship': A framework for discussion. *ERF Working Papers*, No. 7. París, UNESCO.

¹¹⁰ Sassen, S. 2002. Towards Post-national and Denationalized Citizenship. E.F. Isin y B.S. Turner (eds), *Handbook of Citizenship Studies*, Londres, Sage Publications Ltd, págs. 277-291.

¹¹¹ *Ibid.*

abren nuevas vías de movilización, colaboración e innovación. La función que cumple la educación formal en la socialización cívica y política está siendo puesta en tela de juicio por la influencia de los espacios, relaciones y dinámicas nuevos que ofrecen los medios digitales. Además, el nuevo universo digital, caracterizado por los blogs, Facebook, Twitter y otros medios de comunicación social, obligan a replantear las nociones clave y las diferencias entre el sector público y el sector privado.

La función que cumple la educación formal en la socialización cívica y política está siendo puesta en tela de juicio por la influencia de los espacios, relaciones y dinámicas nuevos que ofrecen los medios digitales.

Reconocimiento de la diversidad cultural y rechazo del chauvinismo cultural

Cada vez goza de mayor reconocimiento la diversidad cultural, ya sea históricamente inherente a los estados nación (sin olvidar las minorías lingüísticas y culturales y los pueblos autóctonos) o fruto de la migración. Esta, en particular, está aportando una mayor diversidad cultural en los sistemas de educación, en el trabajo y en la sociedad en general, pero asistimos también a aumento del chauvinismo cultural y la movilización política motivada por la identidad que representan graves desafíos para la cohesión social en el mundo entero. La diversidad cultural es una fuente de riqueza, pero también puede suscitar conflictos si la cohesión social se ve sometida a tensiones.

Fomentar la ciudadanía responsable y la solidaridad en un mundo globalizado¹¹²

Corresponde a la educación un cometido primordial del fomento del conocimiento que hemos de adquirir: en primer lugar, un sentido de destino común con el entorno social, cultural y político, local y nacional, así como con la humanidad en su conjunto; en segundo lugar, conciencia de las dificultades que tiene planteadas el desarrollo de las comunidades gracias al entendimiento de la interdependencia de los modelos que rigen el cambio social, económico y ambiental en el plano local y en el mundial; y, en tercer lugar, el compromiso de participar en la acción cívica y social en base al sentido de responsabilidad individual en relación con la comunidad, a nivel local, nacional y mundial.

- **Celebrar la diversidad cultural en la educación**

La educación debería celebrar la diversidad cultural. El incremento de la diversidad en la educación puede mejorar su calidad al ofrecer tanto a los educadores como a los educandos la diversidad de los puntos de vista y la variedad de los mundos vividos. Hay que insistir en la dimensión cultural de la educación, en el espíritu de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) y la Convención de la

¹¹² Tawil, op.cit.

UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Manifestaciones Culturales (2005)¹¹³.

- **Fomentar una formulación de políticas inclusivas**

La mayor diversidad dificulta el consenso en cuanto a las opciones de políticas de la educación que influyen en la identidad y la forjan de modo más directo. Tal vez este aspecto resulte más explícito en la elección de la lengua o las lenguas de instrucción y el tipo de educación para la ciudadanía, comprendidos el estudio de la historia y la geografía, estudios sociales y religión en las sociedades multiculturales. Es primordial aplicar procedimientos más inclusivos de consulta sobre los temas de política esenciales, con miras a una educación ciudadana constructiva en un mundo dominado por la diversidad.

■ La gobernanza mundial de la educación y la formulación de políticas nacionales

Formas nuevas de la gobernanza mundial

Los sistemas normativos y reguladores de distribución de bienes mundiales como la educación no son nuevos, pero están adquiriendo una mayor complejidad. Tradicionalmente, su responsabilidad ha incumbido a los gobiernos nacionales y las organizaciones intergubernamentales, pero estamos asistiendo a una participación creciente de diversos agentes no estatales. 'Hay actualmente un sinnúmero de agentes gubernamentales y no gubernamentales, con ánimo de lucro y sin él, implicados en muchos acuerdos –incluso contrarios– sobre la gobernanza'¹¹⁴. El resultado es un desplazamiento progresivo de la sede de la autoridad desde el estado hasta el plano mundial, donde se encargan de su promoción no solo las organizaciones intergubernamentales, sino también, y cada vez más, organizaciones, empresas, fundaciones y laboratorios de ideas de la sociedad civil.

Han adquirido mundialmente mayor complejidad los acuerdos relativos a la gobernanza.

También han adquirido mundialmente mayor complejidad los acuerdos relativos a la gobernanza, como ponen de manifiesto algunos suscritos entre interesados múltiples, por ejemplo, la Alianza Mundial para la Educación (GPE). La influencia potencial de los acuerdos mundiales de gobernanza en la adquisición de la educación y las competencias se presta a más controversias que en otros sectores del desarrollo como la salud. Ello se debe a la naturaleza fundamentalmente política de las políticas

¹¹³ Sharp, J. y Vally, R. 2009. Unequal cultures? Racial integration at a South African university and Stoczowski, W. 2009. UNESCO's doctrine of human diversity: a secular soteriology? *Anthropology Today*, 25 (3) junio de 2009, págs. 3-11.

¹¹⁴ NORRAG. 2014. Global governance in education and training and the politics of data scoping workshop report. www.norrags.org/en/event/archive/2014/June/16/detail/scoping-meeting-on-the-global-governance-of-education-16-17-june.html [consultada en febrero de 2015].

nacionales de educación y a las dimensiones múltiples e indisociables, de índole ética, cultural, económica, social y cívica, que abarca.

Rendición de cuentas y necesidades de datos asociadas

Los datos son primordiales para la gobernanza y para la rendición de cuentas de los distintos intervinientes en la educación pública y afectados por ella, tanto a nivel nacional como mundial. A nivel nacional, es esencial que las autoridades de educación se encuentren en una situación en la que puedan rendir cuentas del modo en que una parte importante del gasto público (complementado por una considerable inversión privada) garantiza el derecho de todos los niños, jóvenes y adultos a aprovechar unas oportunidades básicas de educación que conduzcan a un aprendizaje efectivo y adecuado. Es igualmente esencial que las autoridades nacionales puedan responder de la garantía de igualdad de oportunidades de educación y aprendizaje posbásicos. En el plano mundial, los datos son cada vez más normalizados y cuantificables en forma de estadísticas, indicadores e índices internacionalmente comparables, así como los datos de evaluaciones en gran escala, todos los cuales se emplean para supervisar, marcar referencias y crear escalafones¹¹⁵. Cada vez se utilizan más para informar y legitimar la formulación de las políticas y la inversión en educación.

Basándose en estos argumentos, se ha postulado una 'revolución de datos' en relación con las distintas dimensiones del desarrollo¹¹⁶. Ciertamente la experiencia desde 2000 de la fijación de objetivos mundiales en el marco de los ODM y la EPT ha favorecido la comunicación de datos nacionales agregados, que casi siempre encubren la extensión de las desigualdades y disparidades dentro de cada país. Si lo que preocupa es la *equidad* a la hora de proporcionar oportunidades de aprendizaje efectivas y adecuadas para todos, en la determinación de los objetivos nacionales habría que contemplar la comunicación de datos mucho más desagregados. El acopio y el uso de datos deben superar factores tradicionales de discriminación como el género y la residencia urbana o rural, para incluir la renta y, donde sea posible, la pertenencia a una minoría. Esto puede conseguirse con una mejor utilización de conjuntos de datos alternativos, como las encuestas sobre el nivel de vida de las familias, la salud o el trabajo.

Cambiar los modelos de financiación de la educación

A medida que se amplía el acceso a la educación básica y posbásica, se va cobrando mayor conciencia de las presiones que actúan sobre la financiación pública de los sistemas formales de educación y aprendizaje. Se plantea por consiguiente la necesidad de tratar de utilizar con más eficiencia esos recursos escasos, de garantizar una mayor responsabilidad en la inversión de esos recursos públicos al servicio de la educación, y de encontrar los medios de complementarlos mediante una mayor capacidad fiscal,

¹¹⁵ Ibid. Comprenden estadísticas del PISA, el PIACC, la UIS, la OCDE y SABER.

¹¹⁶ Naciones Unidas. 2013. *A New Global Partnership: Eradicate poverty and transform economies for sustainable development*. The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda. Nueva York, Naciones Unidas.

promoción del aumento de la ayuda oficial al desarrollo y nuevas alianzas con agentes no estatales. Los donantes han cumplido tradicionalmente una función importante al complementar el gasto público nacional, sobre todo en la educación básica. Se ha observado que ‘Las declaraciones públicas de las organizaciones multilaterales indican un fuerte compromiso con la educación. Además, las encuestas sobre el aumento de partes nacionales interesadas en los gobiernos, la sociedad civil y el sector privado ponen de manifiesto una fuerte demanda de más apoyo a la educación. Sin embargo, pese a este interés prioritario y a esa demanda, hay pruebas de que el apoyo multilateral a la educación básica está perdiendo fuerza en comparación con otros sectores’¹¹⁷. Este retroceso se produce precisamente en el momento en que más necesitan algunos países ese apoyo¹¹⁸. La parte de la ayuda pública internacional destinada a la educación pública sigue siendo considerable para muchos países con bajos ingresos. Para nueve de ellos, todos del África subsahariana, esa ayuda representa más de la cuarta parte del gasto público en educación¹¹⁹. Además, el reconocimiento progresivo de la circulación de profesionales a través de las fronteras nacionales está generando la exigencia de una acción mundial colectiva y, en particular, de un mecanismo de financiación capaz de complementar el gasto público nacional en educación en su calidad de bien público mundial¹²⁰.

La influencia de los donantes en la formulación de las políticas nacionales

Los donantes no solo proporcionan ayuda al desarrollo como complemento de los recursos internos de un país, sino que también ejercen una enorme influencia en la política de educación, lo cual puede tener efectos tanto positivos como negativos. Por ejemplo, el Fondo de la Sociedad Civil para la Educación (CSEF) y la Alianza Mundial para la Educación (AME) han fomentado la participación de la sociedad civil en los Grupos Locales de Educación (LEG). Esta iniciativa permite a la sociedad civil intervenir en la elaboración de los programas de educación, junto con los gobiernos y los donantes, y seguir los avances hacia los objetivos de la EPT.¹²¹ Ahora bien, cuando los donantes imponen condiciones o reglas para otorgar su ayuda, los gobiernos pueden verse forzados a modificar sus políticas en consonancia¹²². La tendencia actual

¹¹⁷ Pauline, R. and Steer, L. 2013. *Financing for Global Education Opportunities for Multilateral Action: A report prepared for the UN Special Envoy for Global Education for the High-level Roundtable on Learning for All*. Center for Universal Education (CUE) at Brookings Institution y UNESCO EFA GMR. Trata de cuestiones relacionadas con la financiación de la educación básica (la educación básica en peligro). www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2013/09/financing%20global%20education/basic%20education%20financing%20final%20%20webv2.pdf [consultada en febrero de 2015].

¹¹⁸ Bokova, I. 2014. Opening Speech. *Global Education for All Meeting*. 12-14 de mayo de 2014. Muscat, Sultanato de Omán. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/UNESCO-DG.pdf [Consultada en febrero de 2015].

¹¹⁹ UNESCO. 2012. *Youth and skills: Putting education to work. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2012*. París, UNESCO, pág. 146.

¹²⁰ Winthrop, R. y Bulloch, G. 2012.

¹²¹ GPE web site www.globalpartnership.org/civil-society-education-fund [consultado en febrero de 2015].

¹²² Moyo, D. 2009. *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There Is Another Way for Africa*. Londres, Penguin Books.

de financiación según resultados, adoptada por algunos organismos donantes, puede alcanzar los objetivos que busca, pero puede no coincidir con las políticas de los países y resultar contraria a soluciones internas, propias, adecuadas al contexto y sostenibles. Así pues, los donantes deberían apoyar a los gobiernos, la sociedad civil local y los interesados en la formulación y aplicación de políticas que tomen en consideración las aspiraciones, las prioridades, los contextos y las condiciones nacionales.

Cambiar la dinámica de la cooperación internacional

Desde la publicación del Informe Delors (1996) y la aprobación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), la dinámica de la ayuda internacional se ha modificado considerablemente. Así como el flujo de la ayuda Norte-Sur mantiene su importancia, la cooperación Sur-Sur y la cooperación triangular tienen un papel cada vez más destacado en el desarrollo internacional. También han contribuido a modificar las relaciones entre países y a establecer una nueva estructura de la ayuda internacional. Los países han de afrontar dificultades cada vez más parecidas (desempleo, desigualdades, cambio climático, etc.), y hay actualmente una demanda de universalidad e integración como rasgos esenciales de la futura agenda de desarrollo para después de 2015. Ciertamente la universalidad implica que todos los países tendrán que modificar su trayectoria de desarrollo, cada uno siguiendo su propio enfoque y sus propias circunstancias. Este cambio de modelo obliga a pensar en términos de responsabilidades compartidas de cara a un futuro común.

Desde la publicación del Informe Delors (1996) y la aprobación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), la dinámica de la ayuda internacional se ha modificado considerablemente.

4. ¿La educación como bien común?



4. ¿La educación como bien común?

“Al considerar la educación como un fin en sí misma reconocemos que el conocimiento es uno de los valores definitivos.”

Abul Kalam Azad, Ministro de Educación de la India (1947-1958)

Al replantear la educación en un nuevo contexto mundial, no solo hemos de reconsiderar sus finalidades, sino también la forma en que se *organiza* el aprendizaje. Teniendo presentes la diversificación de alianzas y las difusas fronteras entre lo público y lo privado, es preciso replantear los principios que rigen la gobernanza de la educación y, en particular, el principio *normativo* de la educación en su calidad de bien público y cómo debe entenderse en el contexto cambiante de la sociedad, el estado y el mercado¹²³.

■ El principio de la educación como un bien público bajo presión

Una demanda creciente de inclusión, transparencia y rendición de cuentas

Los individuos y las comunidades progresivamente se empoderan gracias a la consolidación de la democracia en muchos países y a la ampliación del acceso al conocimiento, tanto por medio de la educación formal como de las tecnologías

¹²³ Morgan, W. J. y White, I. 2014. Education for Global Development: Reconciling society, state, and market. *Weiterbildung*, 1, 2014, págs. 38-41.

digitales. Dicha ampliación está dando lugar a una demanda creciente de expresión en los asuntos públicos y de cambio de las formas de gobernanza local y mundial. Aumenta la demanda popular de más claridad, equidad, igualdad y rendición de cuentas en los asuntos públicos. Aunque buena parte de esa demanda de más expresión se produce en el plano local o nacional, tampoco deja de aumentar en el plano transnacional y suscita problemas que preocupan en todo el mundo. Conlleva un papel más destacado de los agentes no estatales, ya sean organizaciones de la sociedad civil o empresas, en la gestión de los asuntos públicos en el plano local, nacional y mundial. Esta afirmación se aplica a la política educativa cuando tanto el sector público como el privado tienen interés en participar en la creación de sociedades inclusivas del conocimiento. Se observa que ese incremento de la expresión social tiene sus efectos en los marcos de los planes de estudios, los libros de texto y las políticas en relación con una acción afirmativa.

Aumenta la demanda popular de más claridad, equidad, igualdad y rendición de cuentas en los asuntos públicos.

Creciente participación privada en la educación

En todo el mundo se intensifica la tendencia a la privatización de la educación en todos sus niveles. En el decenio pasado, ha aumentado la tasa de matrículas en instituciones educativas privadas, sobre todo en lo que respecta a la educación primaria en países con bajos ingresos, y a la postsecundaria no terciaria en las economías más desarrolladas de Asia Central¹²⁴. La privatización de la educación puede entenderse como el proceso por el que pasan de manos del estado o de las instituciones públicas a individuos y organismos privados las actividades, los haberes, la gestión, las funciones y las responsabilidades propias de la educación¹²⁵. Por lo que respecta a la educación escolar, dicho proceso adopta diversas formas, por ejemplo, las escuelas religiosas, las escuelas privadas baratas, la ayuda extranjera o las escuelas internacionales dirigidas por organizaciones no gubernamentales (ONG), las escuelas concertadas, contratadas y pagadas con vales, la escolaridad a domicilio y la instrucción personal, y las escuelas orientadas al mercado y al lucro¹²⁶. Si bien la participación del sector privado en la educación no es ninguna novedad, 'lo que tienen de nuevo estas manifestaciones es su *escala, alcance y penetración* en todos los aspectos de la educación'¹²⁷.

¹²⁴ Base de datos de la UIS. Período: 2000-2011.

¹²⁵ Adaptado de: Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. Londres, Right to Education Project.

¹²⁶ Patrinos, H.A. y col. 2009. *The Role and Impact of Public-Private Partnership in Education*. Washington, DC, Banco Mundial. Lewis L., y Patrinos H.A. 2012. *Impact Evaluation of Private Sector Participation in Education*. Londres, CfBT Education Trust. Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. Londres, Right to Education Project.

¹²⁷ Macpherson, I., Robertson, S. y Walford, G. 2014. *Education, Privatization and Social Justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford, Symposium Books.

Consecuencias de la privatización en el derecho a la educación

La privatización de la educación puede tener un efecto positivo para algunos grupos sociales, en forma de una mayor disponibilidad de oportunidades de aprendizaje, más opciones para los padres y una gama más amplia de programas de estudios; no obstante, puede tener también efectos negativos a causa de un control y una regulación insuficientes o inadecuados por parte de las autoridades públicas (escuelas sin licencia, contratación de profesores sin formación y ausencia de garantías de calidad), con riesgos potenciales para la cohesión social y la solidaridad. Particularmente inquietante: 'Los grupos marginados no reciben la mayor parte de los efectos positivos de la privatización y soportan además la carga desproporcionada de sus efectos negativos'.¹²⁸ Además, honorarios no controlados exigidos por los proveedores privados podrían socavar el acceso universal a la educación. De manera más general, esto podría tener un impacto negativo en el disfrute del derecho a una educación de calidad y en la puesta en marcha de igualdad de oportunidades educativas.

La tutoría complementaria privada, o 'educación oculta', representa una dimensión específica de la privatización de la educación que también se expande en el mundo entero.¹²⁹ Esta forma de educación, que a menudo es síntoma de un mal funcionamiento del sistema escolar¹³⁰, puede, al igual que otras formas de educación privada, tener efectos tanto positivos como negativos para los estudiantes y sus profesores. Por un lado, permite adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos más lentos, y los profesores pueden conseguir así un complemento del sueldo que cobran en la escuela. Por el otro, los honorarios pagados por la tutoría privada pueden suponer una parte muy considerable de los ingresos familiares, especialmente entre los pobres, de modo que se pueden producir desigualdades en las oportunidades de aprendizaje. Y el hecho de que algunos profesores puedan dedicar más esfuerzos a sus clases privadas y descuidar sus deberes en la escuela puede influir negativamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje escolares¹³¹. El desarrollo de la educación oculta, los recursos financieros movilizados por individuos y familias, y la inquietud ante la posibilidad de inmoralidad y corrupción por parte de los docentes, están llevando a algunos ministerios a intentar regular el fenómeno¹³².

¹²⁸ The Right to Education Project. 2014. op. cit.

¹²⁹ Bray, M. 2009. *Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?* París, UNESCO-IIEP.

¹³⁰ UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014.* París, UNESCO.

¹³¹ Bray, M. y Kuo, O. 2014. Regulating Private Tutoring for Public Good. Policy options for supplementary education in Asia. *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development*. No. 10. Hong Kong, Comparative Education Research Center y Oficina de la UNESCO en Bangkok.

¹³² Ibid.

Recuadro 16. Las tutorías privadas atentan contra las oportunidades de educación de los pobres en Egipto¹³³

En Egipto, las tutorías privadas representan una parte importante del gasto familiar en educación, con un promedio del 47% en las zonas rurales y del 40% en las zonas urbanas. La cifra conocida del gasto anual en tutorías privadas asciende a 2.400 millones de dólares de los EE.UU., equivalente al 27% del gasto gubernamental en educación en 2011.

La inversión es considerada por las familias que pueden pagarla digna del esfuerzo financiero que cuesta. Pero no todo el mundo puede permitírsela: es casi dos veces más probable que la reciban los hijos de familias acomodadas. Los niños cuyas familias no pueden sufragarla sufren las consecuencias de la mala calidad del sistema de educación formal, pues los profesores tienden a gastar más su energía y sus recursos en las tutorías privadas que en el aula.

Una razón importante que explica esta propagación de las tutorías privadas es que la condición social de los docentes en Egipto ha empeorado en los últimos decenios, desde que el gobierno empezó a contratar a profesores menos preparados con objeto de atender la demanda creciente de educación pública. Quienes terminan la escolaridad se hacen profesores no por elección, sino como último recurso. El menosprecio que sufren los profesores en la sociedad egipcia ha convertido la enseñanza en uno de los empleos gubernamentales peor remunerados, por lo que los docentes se orientan hacia las tutorías privadas para complementar sus sueldos.

Fuente: UNESCO. 2014. *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2013-2014*. París, UNESCO.

¹³³ UNESCO. 2014. *La enseñanza y el aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013-2014*. París, UNESCO. [Basado en las siguientes fuentes: Central Agency for Public Mobilization and Statistics (2013); Elbadawy et al. (2007); Hartmann (2007); UNESCO (2012a).]

La reproducción y el posible aumento de la desigualdad de oportunidades de aprendizaje que resultan de la privatización en todas sus formas plantean preguntas

importantes sobre el concepto de educación como bien público y sobre la función del estado como garante del derecho a la educación.

Recontextualizar el derecho a la educación

El discurso internacional del desarrollo suele aludir a la educación a la vez como un derecho humano y un bien público. El principio de la educación como derecho humano fundamental que permite la realización de los demás se asienta en marcos normativos internacionales¹³⁴. Asigna al estado la función de asegurar el respeto, el cumplimiento y la protección del derecho a la educación. Además de su función como administrador de la educación, el estado debe actuar como *garante* del derecho a ella.

La reproducción y el posible aumento de la desigualdad de oportunidades de aprendizaje que resultan de la privatización en todas sus formas plantean preguntas importantes sobre la función del estado como garante del derecho a la educación.

Recuadro 17. Respeto, aplicación y protección del derecho a la educación

46. El derecho a la educación, como todos los derechos humanos, impone tres tipos o niveles de obligaciones a los Estados Partes: las obligaciones de respetar, de proteger y de cumplir. A su vez, la obligación de cumplir consta de la obligación de facilitar y la obligación de proveer.

47. La obligación de respetar exige que los Estados Partes eviten las medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación. La obligación de proteger impone a los Estados Partes adoptar medidas que eviten que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros. La de dar cumplimiento (facilitar) exige que los Estados adopten medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten asistencia. Por último, los Estados Partes tienen la obligación de dar cumplimiento (facilitar el) al derecho a la educación. Como norma general, los Estados Partes están obligados a dar cumplimiento a (facilitar) un derecho concreto del Pacto cada vez que un individuo o grupo no puede, por razones ajenas a su voluntad, poner en práctica el derecho por sí mismo con los recursos a su disposición. No obstante, el alcance de esta obligación está supeditado siempre al texto del Pacto.

Fuente: Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (CESCR). 1999. *Observación general n° 13, El derecho a la educación (art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*, 8 de diciembre de 1999. E/C.12/1999/10 (46/47), disponible en el siguiente enlace: <http://www.refworld.org/docid/4538838c22.html>

¹³⁴ Véase, en particular, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (Art. 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (Art. 13), y la Convención de 1989 sobre los Derechos del Niño (Art. 28).

A pesar de las obligaciones legales específicas asociadas a las diferentes provisiones del derecho a la educación, gran parte del debate sobre el derecho a la educación hasta hace poco se ha centrado sobre todo en la escolaridad, y quizá más aun en la escuela primaria. La noción de la educación básica adoptada en 1990 en el Foro Mundial sobre la Educación (FME), celebrado en Jomtien (Tailandia), era amplia: abarcaba tanto los instrumentos básicos del aprendizaje (alfabetización y cálculo) como un conocimiento básico adaptado al contexto, competencias y valores. Considerada desde el punto de vista de la educación formal, la educación básica se equipara casi siempre con la escolaridad obligatoria. La gran mayoría de los países del mundo tienen una legislación nacional que define el período de escolaridad como obligatorio. Desde este ángulo, el principio del derecho a la educación *básica* es indiscutible, al igual que la función del estado como protector de este principio y garante de la igualdad de oportunidades.

Ahora bien, así como casi nadie objeta estos principios en el nivel de la educación básica, no hay acuerdo general en cuanto a su aplicabilidad y utilidad en los niveles posbásicos de la educación¹³⁵. La ampliación del acceso a la escolaridad básica ha dado también lugar a un aumento de la demanda de educación secundaria y terciaria, y a un interés creciente por la adquisición de aptitudes profesionales, sobre todo en un contexto de mayor desempleo juvenil, y por la continuidad del proceso de capacitación y reconversión. A la vista de esta demanda creciente de educación posbásica y aprendizaje permanente, ¿cómo hay que entender y aplicar el principio del derecho a la educación? ¿En qué se diferencia del derecho a la escolaridad básica (obligatoria) por lo que respecta a la titularidad de los derechohabientes y las responsabilidades de quienes tiene el deber? ¿Cuál es la responsabilidad del estado en los niveles postobligatorios de la educación, tanto en la educación secundaria superior, la educación superior, y la enseñanza técnica y profesional en el nivel secundario y el terciario? ¿Cómo se puede compartir la responsabilidad y preservar a la vez el principio de no discriminación en el acceso a los niveles posbásicos de la educación y el aprendizaje?

Esfumación de las fronteras entre lo público y lo privado

En el discurso internacional sobre la educación, se suele aludir a ella como un bien público. El Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación ha puesto de relieve la importancia de preservar el interés social por la educación, fomentando a la vez el concepto de educación como bien público¹³⁶. Sin embargo, la responsabilidad primera de los estados en la administración de la educación pública tropieza con una oposición cada vez mayor, con demandas de reducción del gasto público y una mayor participación de agentes no estatales. La proliferación de las partes interesadas, entre ellas organizaciones de la sociedad civil, la empresa privada y las fundaciones, así como la diversificación de las fuentes de financiación, está difuminando

¹³⁵ Morgan, W. J. y White, I. 2014. The value of higher education: public or private good? *Weiterbildung*, 6, 2014, págs. 38-41.

¹³⁶ Singh, K. 2014. *Report of the Special Rapporteur on the right to education*. Naciones Unidas. A/69/402, 24 de septiembre de 2014. http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/69/402 [consultado en febrero de 2015].

las fronteras entre la educación pública y privada. No está ya claro lo que significa la noción de 'público' en el nuevo contexto mundial del aprendizaje, caracterizado por una mayor diversificación de las partes interesadas, debido a la merma de la

¿Cómo se puede proteger el principio esencial de la educación como bien común en el nuevo contexto mundial en el que se produce el aprendizaje?

capacidad de muchos estados-nación para determinar las políticas públicas y a las formas emergentes de gobernanza mundial. La índole y el grado de la participación privada en la educación está difuminando las fronteras entre educación pública y privada, como pone de relieve, por ejemplo, la creciente dependencia de la financiación privada que afecta a las instituciones públicas de la educación superior; el incremento de instituciones tanto lucrativas como sin ánimo de lucro; y la introducción de métodos empresariales en el funcionamiento de las instituciones de educación superior. Las formas emergentes de lo privado, –en las que tanto la educación básica como la posbásica se están abriendo cada vez más al lucro y al negocio, y a la dependencia del sector privado para decidir su programa, así como los intereses

comerciales–, están transformando el carácter de bien público de la educación en un bien privado (de consumo)¹³⁷. Los rápidos cambios de la relación entre la sociedad, el estado y el mercado plantean un dilema. ¿Cómo se puede proteger el principio esencial de la educación como bien común en el nuevo contexto mundial en el que se produce el aprendizaje?

■ La educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales

Los límites de la teoría del bien público

La teoría del bien público cuenta con una larga tradición y tiene su origen en la economía de mercado¹³⁸. En el decenio de 1950, se definieron los bienes públicos como aquellos 'que todos disfrutan en común en el entendimiento de que el consumo que hace cada individuo de ese bien no da lugar a mermas del consumo de ese mismo bien por cualquier otro individuo'¹³⁹. El paso de una noción fundamentalmente económica al ámbito de la educación ha resultado siempre algo problemático. Se estima que los bienes públicos están más directamente vinculados con la política pública y estatal. El término *público* da lugar con frecuencia al habitual malentendido según el cual los

¹³⁷ Macpherson, Robertson y Walford, op.cit., pág. 9.

¹³⁸ Menashy, F. 2009. Education as a global public good: the applicability and implications of a framework. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 7, No. 3, págs. 307-320.

¹³⁹ Samuelson, P.A. 1954. The Pure Theory of Public Expenditure, *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 36, No. 4, págs. 387-389.

'bienes públicos' son aquellos que *el público proporciona*¹⁴⁰. Por el contrario, se han definido los *bienes comunes* como aquellos que, independientemente de cualquier origen público o privado, se caracterizan por un destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas¹⁴¹.

Desde este punto de vista, el concepto de 'bien común' puede resultar una alternativa constructiva. Se puede definir el bien común como 'constituido por bienes que los seres humanos comparten intrínsecamente en común y que se comunican entre sí, como los valores, las virtudes cívicas y el sentido de la justicia'¹⁴². Es 'una asociación solidaria de personas, que es más que el bien de los individuos que la componen'. Es el bien de ser una comunidad, – 'el bien realizado en las relaciones recíprocas en las cuales y por medio de las cuales los seres humanos consiguen su bienestar'¹⁴³. Así pues, el bien común es inherente a las relaciones que se dan entre los miembros de una sociedad que se aglutina en torno a una empresa colectiva. Por consiguiente, los bienes de este tipo son por esencia comunes tanto en su 'producción' como en sus beneficios¹⁴⁴. Desde este punto de vista, la noción de bien común permite sobrepasar al menos de tres maneras los límites del concepto de 'bien público':

1. La noción de bien común va más allá del concepto instrumental de bien público, según el cual el bienestar humano está enmarcado por una teoría socioeconómica individualista. Desde el punto de vista del 'bien común', no es tan solo la 'buena vida' de los individuos lo que cuenta, sino también la bondad de la vida que los seres humanos tienen en común¹⁴⁵. No puede ser un bien personal o limitado a unos cuantos¹⁴⁶. Es importante insistir en que el giro reciente de la 'educación' hacia el 'aprendizaje' en el discurso internacional indica una posible falta de atención a las dimensiones colectivas y a la finalidad de la educación como tarea social. Esto se aplica a la vez a los mejores resultados sociales que se esperan de la educación, y a la forma de organizar las oportunidades. La noción de la educación como 'bien común' reafirma su dimensión colectiva como tarea social común (responsabilidad compartida y compromiso con la solidaridad).

La noción de bien común va más allá del concepto instrumental de bien público, según el cual el bienestar humano está enmarcado por una teoría socioeconómica individualista.

¹⁴⁰ Adaptado de Zhang, E. 2010. *Community, the Common Good, and Public Healthcare – Confucianism and its relevance to contemporary China*. Departamento de Religión y Filosofía, Universidad Baptista de Hong Kong.

¹⁴¹ Adaptado de Marella, M.R. 2012. *Oltre il pubblico e il privato: per un diritto dei beni comuni*. Verona, Ombre Corte.

¹⁴² Deneulin, S., y Townsend, N. 2007. Public Goods, Global Public Goods and the Common Good. *International Journal of Social Economics*, Vol. 34 (1-2), págs. 19-36.

¹⁴³ Cahill citado en: Deneulin y Townsend, *ibid.*

¹⁴⁴ Adaptado de: Deneulin y Townsend, *ibid.*

¹⁴⁵ Deneulin y Townsend, *ibid.*

¹⁴⁶ Holster, K. 2003. The Common Good and Public Education. *Educational Theory*, 53(3), 347-361.

2. Lo que se entiende por bien común únicamente se puede definir en relación con la diversidad de contextos y concepciones del bienestar y la convivencia. Así pues, comunidades distintas tendrán entendimientos diferentes del contexto concreto de lo que es un bien común¹⁴⁷. Teniendo en cuenta las diversas interpretaciones culturales de lo que constituye un bien común, la política pública ha de reconocer y alimentar esta diversidad de contextos, cosmovisiones y sistemas de conocimiento, respetando a la vez los derechos fundamentales, con objeto de no socavar el bienestar humano¹⁴⁸.
3. El concepto hace hincapié en el proceso *participativo*, que es un bien común en sí. La acción común es intrínseca, así como útil, al propio bien, obteniéndose también ventajas en el curso de la acción común¹⁴⁹. Así pues, la educación como bien común exige un proceso inclusivo de formulación y aplicación de la política pública con la debida responsabilidad. Situar los bienes comunes más allá de la dicotomía de lo público y lo privado implica concebir y aspirar a nuevas formas e instituciones de democracia participativa, que tendrían que sobrepasar las políticas de privatización actuales, sin volver a las modalidades tradicionales de gestión pública¹⁵⁰.

Reconocer la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales

La educación es el proceso deliberado de adquisición del conocimiento y del desarrollo de las competencias para aplicarlo en las situaciones correspondientes. La adquisición y la utilización del conocimiento son los fines últimos que persigue la educación, orientada por los principios del tipo de sociedad al que aspiramos. Si se considera la educación como ese proceso deliberado y organizado de aprendizaje, ningún debate al respecto puede seguir centrándose meramente en el proceso de adquisición (y validación) del conocimiento. No solo hay que tener en cuenta la forma de adquirirlo y validarlo, sino también la forma en que con frecuencia está controlado el acceso al mismo y, por ende, cómo se puede brindar el acceso a todos.

¹⁴⁷ Zhang, op.cit.

¹⁴⁸ Deneulin y Townsend, op.cit.

¹⁴⁹ Adaptado de Deneulin y Townsend, ibid.

¹⁵⁰ Marella, op. cit.

Recuadro 18. Creación, control, adquisición, validación y utilización del conocimiento

En términos generales, el conocimiento puede entenderse como información general, comprensión, capacidades, valores y actitudes. Las competencias aluden a la capacidad de *utilizar* ese conocimiento en situaciones determinadas. Los debates sobre la educación (o el aprendizaje) giran habitualmente en torno al proceso intencionado de *adquirir* conocimiento y desarrollar la capacidad (competencias) de usarlo. Los esfuerzos en materia de educación se centran también cada vez más en la validación del conocimiento adquirido.



Sin embargo, los debates sobre la educación y el aprendizaje en el mundo cambiante de hoy deben sobrepasar el proceso de adquisición, validación y utilización del conocimiento: tienen que ocuparse también de los temas fundamentales de su *creación* y *control*.

Fuente: Autores

El conocimiento es patrimonio común de la humanidad y, al igual que la educación, debe ser considerado un bien común mundial. Si el conocimiento se considera meramente un bien *público*¹⁵¹, su acceso se verá a menudo limitado¹⁵². La tendencia actual a la privatización de la producción, reproducción y difusión del conocimiento es motivo de grave preocupación. El conocimiento está siendo gradualmente privatizado por ley, y más concretamente por el régimen de Derechos de la Propiedad Intelectual, que domina la producción del conocimiento. La privatización progresiva de la producción y reproducción del conocimiento es evidente en la labor de las universidades, centros de investigación, empresas consultoras y editoriales. Debido a ello, se está privatizando

¹⁵¹ Kaul, I., le Goulven, K. y col. (eds) 1999. *Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century*, Nueva York, Oxford University Press.

¹⁵² Stiglitz, J. 1999. *Knowledge as a global public good*. En Kaul, I., le Goulven K. y col. (eds), *ibid.*, págs. 308-325.

Véase también PNUD. 1999. *Human Development Report*. Nueva York, Oxford University Press.

en la actualidad buena parte del conocimiento que consideramos un bien público, y que nosotros estimamos que forma parte de los bienes comunes. Es este un hecho inquietante, especialmente cuando afecta al conocimiento ecológico y medicinal de

La educación y el conocimiento deberían ser considerados bienes comunes mundiales.

Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como empresa social colectiva.

las comunidades indígenas del que se están apropiando las empresas mundiales. Está surgiendo alguna resistencia a esta tendencia entre los pueblos indígenas. También está provocando movimientos contrarios en el mundo digital, como el programa informático Linux, que permite libremente a los usuarios ver, copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorar el producto original¹⁵³.

Teniendo en cuenta la preocupación primordial por un desarrollo sostenible en un mundo cada vez más interdependiente, la educación y el conocimiento deberían ser considerados bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como *empresa social colectiva*. La gobernanza de la educación no puede seguir estando separada de la gobernanza del conocimiento.

Proteger los principios fundamentales

Conviene subrayar que el discurso de la educación internacional actual entraña posibilidades de socavar los principios fundamentales que han venido rigiendo la política y las prácticas, nacionales e internacionales, de la educación. De hecho, ese discurso actual expresado en términos de *aprendizaje* se centra básicamente en los *resultados* de los procesos educativos y tiende a olvidar el *proceso* de aprendizaje. Centrarse en los resultados es hacerlo esencialmente en los *resultados del aprendizaje*¹⁵⁴: esto es, el conocimiento y las capacidades que pueden *medirse* con mayor facilidad. Tiende así a pasar por alto un espectro mucho más amplio de resultados del aprendizaje, que abarca el conocimiento, las competencias, los valores y las actitudes que cabe considerar importantes para el desarrollo del individuo y de la sociedad, partiendo de la base de que no son (fácilmente) mensurables. Además, se piensa que el aprendizaje es un proceso *individual* de adquisición de competencia y se presta escasa atención a las cuestiones relativas a la finalidad de la educación y la organización de las oportunidades de aprendizaje como *tarea social colectiva*. Ese discurso socava en potencia el principio de la educación como *bien común*.

¹⁵³ www.linuxfoundation.org [consultado en febrero de 2015].

¹⁵⁴ 'Learning achievement refers to the actual skills, attitudes, values and level of knowledge acquired by the individual; it implies some measurement or demonstration that learning has occurred.' Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. 1990. *Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990s. Background Documents*. Nueva York, Comisión interinstitucional para la CMEPT.

Papeles y responsabilidades en la regulación de los bienes comunes

Inspirado por los valores de solidaridad y justicia social que tienen base en nuestra humanidad común, el principio del derecho al conocimiento y la educación como bienes comunes mundiales tiene consecuencias en lo que respecta a las funciones y las responsabilidades de las distintas partes interesadas en el empeño colectivo por lograr un desarrollo humano y social que sea sostenible e inclusivo.

- **Reforzar el papel de la sociedad civil y otros asociados**

En el contexto vigente, es primordial fomentar un papel más relevante y más explícito de la sociedad civil en la educación. Hay que contrarrestar la tendencia actual a convertir la educación pública en una mercancía mediante el establecimiento de alianzas más sólidas con asociaciones comunitarias y organizaciones no lucrativas. Ciertamente la educación, en su multiplicidad de funciones, no es solo responsabilidad del gobierno, sino del conjunto de la sociedad. Una buena gobernanza en el sector de la educación requiere múltiples alianzas del gobierno y la sociedad civil, y la política nacional de educación debería ser fruto de una amplia consulta social y un consenso nacional.

En estos últimos años se han experimentado, sobre todo en educación, mecanismos innovadores de financiación del desarrollo por cuenta de sectores empresariales y fundaciones. Esa experimentación ha contribuido también al incremento de alianzas eficaces e innovadoras entre todos los asociados para el desarrollo, los países, el sector privado, la sociedad civil, universidades y ciudadanos con el fin impulsar los conocimientos técnicos, las capacidades y los recursos de sus socios exteriores. Abundan los ejemplos de alianzas positivas que han contribuido a lograr resultados espectaculares, incluso con bienes tradicionalmente considerados públicos, como es la educación.

También la empresa privada puede tener un cometido crucial al invertir en la educación con independencia de las necesidades inmediatas de empleo, como parte de su responsabilidad social colectiva. En la India, por ejemplo, el estado anima a las empresas privadas a invertir así un 2% de su cifra de negocios anual. Se podrían utilizar fondos colectivos de responsabilidad social para contribuir a las necesidades sociales y educacionales de las comunidades desfavorecidas. Para conseguir esos recursos adicionales, puede ser necesaria una legislación que otorgue beneficios fiscales a las empresas correspondientes.

- **Reforzar la función del estado en la regulación de los bienes comunes**

En el contexto actual de mundialización económica y liberalización del mercado, el estado debe mantener su función de garantizar el acceso y regular los bienes comunes, sobre todo en educación. Esta no debe dejarse íntegramente en manos del mercado, ya que constituye el primer eslabón de la cadena de la igualdad de oportunidades. Desde este punto de vista, el estado tiene dos obligaciones:

La educación no debe dejarse íntegramente en manos del mercado, ya que constituye el primer eslabón de la cadena de la igualdad de oportunidades.

1. Reformar la educación pública y profesionalizarla, incluso luchando contra la corrupción en el sector, por medio de procedimientos claros, para que se rindan cuentas ante la sociedad en general.

2. Supervisar y regular la participación del sector privado en la educación. La supervisión no debería ser en modo alguno administrativa y burocrática, ni tener carácter policial. Esa función supervisora del estado debería garantizar la aplicación de normas aprobadas por profesionales de la educación, tanto del sector público como del privado, así como de marcos normativos internacionales.

- **Reforzar la función de las organizaciones intergubernamentales en la regulación de los bienes comunes mundiales**

A la comunidad internacional incumbe la responsabilidad de la gobernanza de los bienes comunes mundiales. La buena gobernanza mundial es un tema propio del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales, que deben intensificar su cooperación tanto en la política como en la práctica. Más allá de sus funciones técnicas, las organizaciones de las Naciones Unidas tienen un papel en el establecimiento de normas internacionales con objeto de orientar la gobernanza de los bienes comunes mundiales como el conocimiento, la educación, y el patrimonio cultural material e inmaterial. A este respecto conviene recordar dos ámbitos en los que la UNESCO ha asumido una función destacada de coordinación e inspiración: el movimiento de la Educación para Todos y la elaboración de los propósitos normativos de la educación¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Bray, M. y Kwo, O. 2014. Regulating Private Tutoring for Public Good Policy Options for Supplementary Education in Asia. *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development*, No. 10. Comparative Education Research Center, Universidad de Hong Kong.

■ Consideraciones sobre el rumbo futuro

Este debate, inspirado por una preocupación fundamental por un desarrollo humano y social sostenible, pone de relieve las tendencias, tensiones y contradicciones que se observan en la transformación social mundial, así como los nuevos horizontes que abre al conocimiento. Se destaca la importancia de considerar planteamientos alternativos del bienestar humano y la diversidad de cosmovisiones y sistemas de conocimiento, así como la necesidad de sostenerlos. Se reafirma una educación humanista, que exige un enfoque integrado sobre la base de unos cimientos éticos y morales renovados. Se apunta hacia un proceso educativo que sea inclusivo y no se limite a reproducir las desigualdades: un proceso que garantice equidad y responsabilidad. Se insiste en que la función de los docentes y demás educadores sigue siendo primordial para fomentar el pensamiento crítico y el juicio independiente, en lugar de una conformidad irreflexiva.

Este texto examina temas relacionados con la formulación de la política de educación en un mundo complejo. En primer lugar, hay que reconocer y acortar la distancia que separa la educación formal y el empleo. En segundo lugar, hay que hacer frente al desafío de reconocer y validar el aprendizaje en un mundo de movilidad creciente a través de las fronteras, actividades profesionales y espacios de aprendizaje. En tercer lugar, es preciso replantear la educación para la ciudadanía, estableciendo un equilibrio entre el respeto a la pluralidad, los valores universales y la preocupación por la humanidad común. Por último, consideramos las complejidades de la formulación de políticas nacionales de educación, junto con algunas formas posibles de gobernanza mundial. Aludimos a estos temas, pero quedan muchas preguntas sin respuesta.

Es necesario recontextualizar los principios fundamentales de la gobernanza de la educación, en particular el derecho a la educación y el principio de la educación como un bien público. Propone que se preste más atención en la política de educación al conocimiento y a las formas en que se crea, adquiere, valida y utiliza. Propone que la consideración de la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales podría ser un enfoque útil para reconciliar la finalidad y la organización del aprendizaje como tarea social colectiva en un mundo en cambio.

Considerando el camino a seguir como una llamada al diálogo, se proponen una serie de cuestiones para su ulterior debate:

Es necesario recontextualizar los principios fundamentales de la gobernanza de la educación, en particular el derecho a la educación y el principio de la educación como un bien público.

Aunque los cuatro pilares de la educación –conocer, hacer, ser y vivir juntos– tienen incluso más validez en la actualidad, se ven amenazados tanto por la mundialización como por la reaparición de políticas de identidad nacional. ¿Cómo se pueden fortalecer y renovar?

¿Cómo puede responder mejor la educación a los desafíos que representa lograr la sostenibilidad económica, social y ambiental? ¿Cómo puede realizarse este enfoque humanista por medio de las políticas y prácticas de la educación?

¿Cómo es posible conciliar la multiplicidad de las cosmovisiones por medio de un enfoque humanista de la educación? ¿Cuáles son las amenazas y las oportunidades de la mundialización para la política nacional y la adopción de decisiones en la educación?

¿Cómo se debería financiar la educación? ¿Cuáles son las consecuencias para la formación, capacitación, evolución y apoyo de los docentes? ¿Cuáles son las consecuencias para la educación de la distinción entre los conceptos de bien privado, bien público y bien común?

La UNESCO, como organización de las Naciones Unidas especializada en educación, así como en las esferas afines de la ciencia, la cultura y la comunicación, debería reforzar su función de ‘laboratorio de ideas’ para supervisar las tendencias mundiales del desarrollo y sus consecuencias para el aprendizaje. Esto sería conforme al mandato de la UNESCO en el campo de la educación y su papel como laboratorio intelectual.¹⁵⁶

Como formular políticas desde el aislamiento no sirve para nada, las diversas partes interesadas deberían reunirse, con sus múltiples puntos de vista, para poner en común los resultados de las investigaciones y articular principios normativos que orienten las políticas públicas.

Merece la pena señalar, por ende, que la UNESCO es un caso excepcional dentro del sistema de las Naciones Unidas por tener redes mundiales de Comisiones Nacionales, Cátedras UNESCO e institutos especializados. Esas redes podrían utilizarse como medios para reevaluar la finalidad y evaluar con regularidad la práctica educativa, a medida que cambien las circunstancias y las necesidades. Esto podría llevarse a cabo por medio de mecanismo que actúe como observatorio permanente y examine las tendencias del desarrollo y sus consecuencias para la educación, y las comunique.

Las diversas partes interesadas deberían reunirse, con sus múltiples puntos de vista, para poner en común los resultados de las investigaciones y articular principios normativos que orienten las políticas públicas.

¹⁵⁶ Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*. Vol. 50, No. 1, págs. 88-100.

La humanidad ha iniciado una nueva fase de su historia con un creciente y rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología, que ofrecen a la vez posibilidades utópicas y distópicas. Para que puedan beneficiarnos de manera emancipadora, justa y sostenible, es preciso comprender y controlar las oportunidades y los riesgos. Posibilitarlo debería ser la finalidad esencial de la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. Asimismo, la labor fundamental de la UNESCO, como laboratorio mundial de ideas, debería consistir en mejorar nuestro entendimiento de esas posibilidades con miras a mantener a la humanidad y su bienestar común. La finalidad de esta publicación es contribuir a fomentar el debate.

Vivimos en un mundo que se caracteriza por el cambio, la complejidad y la paradoja. El crecimiento económico y la creación de riqueza han reducido los índices mundiales de pobreza. Sin embargo, la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia se han intensificado en las sociedades y entre ellas en todo el mundo. Las modalidades insostenibles de producción económica y de consumo provocan el calentamiento planetario, el deterioro del medio ambiente y un recrudecimiento de los desastres naturales. Además, aunque hemos reforzado los marcos internacionales de derechos humanos en el transcurso de los últimos decenios, sigue siendo difícil aplicar y proteger esas normas. Y si bien los avances tecnológicos conducen a una mayor interconexión y abren nuevas perspectivas de intercambio, cooperación y solidaridad, asistimos también a la proliferación de la intolerancia cultural y religiosa, la movilización política basada en la identidad y los conflictos. Estos cambios señalan la aparición de un nuevo contexto mundial para el aprendizaje que tiene repercusiones esenciales para la educación. Nunca ha resultado más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje que ahora.

Este libro aspira a ser un llamamiento al diálogo. Se inspira en una visión humanista de la educación y el desarrollo basada en el respeto de la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad común por un futuro sostenible. En él se propone que erijamos la educación y el conocimiento en bienes comunes mundiales a fin de reconciliar la finalidad y la organización de la educación como un cometido social colectivo en un mundo complejo.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Sector de
Educación

