

# El compromiso ético y político con el derecho a la educación: entre discursos y realidades

*O compromisso ético e político com o direito à educação: entre discursos e realidades*

*The ethical and political commitment to the right to education: between discourses and realities*

Isabel Carrillo Flores\*

Universidad de Vic, Barcelona, España

## 1. Notas preliminares

A lo largo del siglo veinte el derecho a la educación fue formando parte, con intensidades irregulares, de las agendas políticas gubernamentales. Ello fue posible gracias a los cambios económicos y sociales experimentados en diferentes países que, tras vivir graves conflictos –entre otros: las colonizaciones opresoras y sus expolios, la creación de la deuda externa y sus coacciones y dependencias económicas, las guerras y sus consecuencias de violencias y éxodos, las dictaduras y sus inequidades y negación de libertades– fueron avanzado en la construcción de sociedades más democráticas, conscientes de la dignidad de todas las personas, de las generaciones de Derechos Humanos y de los valores vinculados como lo son la libertad, la igualdad y la solidaridad.

En educación, los estudios, declaraciones y líneas prioritarias establecidas por Organismos Internacionales también auspiciaron los cambios en

---

\* Isabel Carrillo Flores. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Pedagogía por la misma Universidad. Postgrado en Cooperación al Desarrollo por la Universidad de Gerona. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas e investigadora del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad de Vic. Los proyectos de investigación y las publicaciones se centran en la pedagogía ética y la educación en valores en relación a las líneas de políticas educativas, diversidad y democracia, memoria educativa. Dirección electrónica: isabel.carrillo@uvic.cat.

las políticas globales y locales, pero no siempre en las direcciones deseadas. Se han llevado a cabo reformas conducentes a no negar la educación para todas y todos, pero también otros cambios han producido los efectos contrarios. El balance que podemos realizar en pleno siglo veintiuno es desigual a nivel mundial, como desigual también lo es en el seno de los países. Mientras que para algunos grupos la educación no ha tenido barreras para el aprendizaje, para otros éstas se han mantenido e incluso se han generado otras nuevas derivadas de viejos y nuevos problemas mundiales. Se constata que unos países avanzaron considerablemente, otros lo hicieron a ritmos más lentos, e incluso en los últimos años la construcción de sociedades justas se está viendo truncada, y ello a pesar que las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) intentaron dar respuesta a los derechos ignorados o poco cuidados por determinados Estados y sus Gobiernos. Sólo señalar, dado que no es objeto de este escrito, que en un presente de crisis estas acciones de cooperación al desarrollo han experimentado una regresión y precarización que dificulta la sostenibilidad de las mismas. El compromiso con la cooperación de Organismos Internacionales y Gobiernos nacionales se ha debilitado y está siendo derivado a entidades bancarias y otras instituciones del ámbito empresarial. La solidaridad, principio ético necesario e irrenunciable en nuestras sociedades, deja de serlo cuando el fin de dicha privatización es el lucro y no el bien social.

La realidad que vivimos en el presente no eclosiona de repente en un día, ni deriva sólo de la crisis, aunque ésta sirve para justificar muchas de las políticas que se ponen en marcha cuyas consecuencias visibles son, entre otras, el debilitamiento de los sistemas democráticos, la supresión de la sociedad del bienestar y un aumento de la brecha en la repartición de la riqueza. Las desigualdades avanzan. Unos grupos, los pocos, se enriquecen más, mientras que el empobrecimiento de gran parte de la población se acrecienta. Unos gozan del estatus de ciudadanía y otros grupos de personas pasan a formar parte de una ciudadanía de segunda clase o no ciudadanía. Los Derechos Humanos, universales e indivisibles, constituyentes de todo ser humano, se olvidan intencionalmente. Dejan de ser considerados derechos y pasan a ser un producto más en el mercado que se compra y se vende. Los motivos son complejos y multidimensionales, algunos directamente vinculados a la negación del Derecho a la Educación son abordados en estas páginas que hemos organizado en tres apartados.

En el primero realizamos una aproximación a cuatro estudios impulsados en la segunda mitad del siglo veinte por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)<sup>1</sup>; son estudios que analizan el estado de la educación y plantean retos de futuro. Los informes resultantes de los estudios permiten desvelar cuáles son las realidades de las políticas públicas y de las prácticas educativas vividas y, al mismo tiempo, observar qué propuestas se realizan para la educación del futuro atendiendo a las problemáticas experimentadas. El estudio realizado por Phillip H. Coombs a finales de los años sesenta pone de manifiesto una crisis constante de la educación evidenciada en su expansión después de la Segunda Guerra Mundial, al mismo tiempo que continuaban las desigualdades. Posteriormente, el informe resultante del estudio coordinado por Edgar Faure a inicios de los setenta propone una educación para aprender a ser, vivida por todas y todos, cuya orientación sea el desarrollo de la sociedad y la plena realización de las personas. La Comisión coordinada por Jacques Delors en la década de los noventa se centra en estudiar los conflictos de la educación y propone cuatro pilares fundamentales de la educación en contextos democráticos: el saber, el saber hacer, el saber convivir y el saber ser. En el informe se defiende la educación para la convivencia como medio al servicio de un desarrollo humano más auténtico y armonioso. El último estudio que se referencia es el de Edgar Morin que reflexiona, en el cambio de milenio, sobre una educación del género humano que deberá considerar el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y el sentimiento de pertenencia a la especie humana. Tras la revisión de estas aportaciones, en el segundo apartado nos adentramos en el análisis de una educación en un presente globalizado que, en muchos países, continúa viviendo tensiones y es cuestionada tanto por los Organismos Internacionales como por los Gobiernos de diferentes países. En el caso español observamos como la tendencia de las políticas públicas es de destrucción del Derecho a la Educación como efecto de las reformas estructurales de sesgo conservador y neoliberal que se están llevando a cabo en los últimos años. En esta contexto abordamos las

---

1 Es misión de la UNESCO contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información. Entre sus objetivos globales está el lograr una educación de calidad y el aprendizaje a lo largo de la vida sin exclusiones. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>> (acceso el 15.12.17).

paradojas de la educación que surgen cuando la educación es negada, inhibiendo el desarrollo humano y aumentando las desigualdades. Ello es consecuencia, entre otros motivos, de una educación que se mercantiliza y adopta como contenidos curriculares el emprender y la empleabilidad en un enfoque meramente economicista. En conjunto en este segundo apartado primero se realiza una breve nota sobre la ideología del capitalismo que sirve para justificar las reformas que se están llevando a cabo y que tienen como consecuencia la negación de Derechos Humanos. A continuación se aborda la paradoja que surge cuando los discursos proclaman el Derecho a la Educación y las reformas emprendidas lo suprimen dejando de garantizar que sea una educación plena y sin exclusiones a lo largo de la vida. Se cierra el apartado con el análisis de otra paradoja relativa a los conflictos que surgen cuando se indica que la educación debe ser factor de desarrollo pero se olvida que éste debe ser desarrollo humano sustentable y sostenible.

En el tercer apartado, atendiendo a las contradicciones y los vacíos que plantean las políticas públicas en educación, y retomando algunos de los principios de la educación proyectada en los informes de la UNESCO, nos posicionamos por una educación que es ética y política, que muestra la verdad y no se amaga en falsas neutralidades. Una educación beligerante que tiene memoria y sabe de las dificultades del Derecho a la Educación en el pasado; que desvela el presente consciente que no todo está dado y que aún quedan muchas barreras; y que proyecta el futuro en un equilibrio justo de utopía y posibilidad, con el convencimiento que la educación no está determinada ni puede ser determinante, en el sentido de determinar la vida individual y colectiva de la ciudadanía. Una educación pública, la de todas y todos, porque la educación es Derecho Humano que no puede ser negado.

## 2. El valor de la educación en sociedades en cambio

Como ya se ha mencionado en este apartado realizamos una aproximación a estudios impulsados por la UNESCO en la segunda mitad del siglo veinte en torno al estado de la educación y sus proyecciones futuras. Esta revisión nos permite desvelar cuáles son las realidades y experiencias vividas, y al mismo tiempo reflexionar sobre las finalidades éticas de las políticas públicas y los valores de las prácticas educativas para el siglo veintiuno. Los

estudios de Phillip H. Coombs, Edgar Faure, Jacques Delors y Edgar Morin comparten la descripción y el análisis de una educación contextualizada en un espacio temporal concreto. Al mismo tiempo abren el espacio para pensar la educación del futuro en sociedades en cambio. Una educación en el mundo y para el mundo desde un enfoque de derechos y desarrollo humano que necesitan y la mismo tiempo hacen posible la democracia y las ciudadanía plenas. Los cuatro informes resultantes de los estudios constituyen propuestas consistentes que nos orientan para definir la educación en las sociedades del siglo veintiuno. En todos nos encontramos reflexiones sobre los vínculos y las tensiones entre el ayer, el hoy y el mañana. Y en todos se definen recomendaciones políticas y se proponen principios para una nueva educación de un mundo que aún no es.

## 2.1. La crisis de la educación y su proyección hacia el desarrollo de las sociedades

[...] La educación como elemento indispensable para conseguir un más completo desarrollo de las capacidades de los individuos y de las sociedades y para alcanzar una existencia progresivamente más creativa, segura, pacífica y gratificante para todas las gentes y naciones. Pero esto no significa, sin embargo, que la educación sea la panacea universal para las enfermedades del mundo. Evidentemente que no. Pero es uno de los requisitos esenciales para el avance progresivo de la humanidad hacia un mundo más pacífico y justo<sup>2</sup>.

En 1968 Philip H. Coombs publicó el estudio *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*<sup>3</sup> que puso de manifiesto una crisis global de la educación que no se correspondía con las expectativas que se habían depositado en ella tras la Segunda Guerra Mundial. La educación adquirió valor y pasó a ocupar un lugar central en las agendas políticas, pero los resultados no fueron los esperados. En un contexto de postguerra se pensó que el progreso de la educación debería ser constante para poder contribuir al avance progresivo de la humanidad hacia un mundo más pacífico y justo. Las expectativas se concentraban en el mensaje que la educación podía ser un buen catalizador para el desarrollo económico. Además se argumentaba

---

2 COOMBS, 1985, p. 56.

3 COOMBS, 1968.

que la democratización de la educación contribuiría a mejorar la calidad de vida de la ciudadanía a través de la eliminación de las injusticias. Se proyectaba un mundo de vivencias de los derechos humanos y la educación tenía que hacerlo posible. En su informe Coombs afirmaba que estos deseos no se estaban cumpliendo. Su tesis se centraba en la afirmación de la existencia de una crisis de la educación a nivel global, precisamente en unos años en que la expansión de la educación seguía caminos ascendentes estimulada por las esperanzas surgidas. A principios de los años cincuenta se había iniciado un proceso expansivo de los sistemas educativos visible en hechos como la multiplicación de las matrículas del alumnado, el aumento rápido de los presupuestos en educación, y la consideración de la enseñanza como una importante industria local. Al final de los años sesenta la realidad era bien diferente. La crisis era evidente y su naturaleza se definía a través de las interrelaciones entre *cambio*, *adaptación* y *disparidad*. Tres factores que ponían de manifiesto la dificultad de la vivencia plena de los derechos humanos, entre ellos el derecho a la educación. A nivel mundial los cambios en la educación de los diferentes países no se habían dado con la misma intensidad; los procesos de adaptación tampoco se habían producido a ritmos concordantes y, como consecuencia, las diferencias continuaban mostrando fracturas y desigualdades. La crisis mundial sacaba a la luz las disparidades entre las aspiraciones educativas de la población, la falta de recursos y el aumento de los costes. Las propias inercias de los sistemas educativos y de las sociedades también dificultaban los cambios políticos y estructurales necesarios para garantizar el derecho a la educación<sup>4</sup>. En su estudio Coombs también expresaba que una progresiva concienciación en torno a los desequilibrios evidenciados había activado cambios en las orientaciones de las políticas de desarrollo y de la propia educación. Se formuló un nuevo concepto de desarrollo más centrado en la persona, en el sentido que su objetivo se debería orientar a mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos sin exclusiones. Para ello sería necesario procurar un crecimiento equitativo, entendiendo que un verda-

---

4 Las crisis han continuado a lo largo del siglo veinte y permean las sociedades del siglo veintiuno dificultando el Derecho a la Educación, como así lo ponen de manifiesto los Informes de seguimiento de la UNESCO de una *Educación para todos* en el mundo (EPT) que se publican desde el año 2002. El Informe EPT es el instrumento para evaluar los progresos mundiales en la consecución de la finalidad de satisfacer las necesidades de aprendizaje de niñas y niños, jóvenes y personas adultas. Disponible en: <<http://bit.ly/2bVXDtc>>.

dero desarrollo de las sociedades requería no separar los procesos económicos de los sociales. Esta perspectiva fue acompañada de modificaciones en el significado de la educación. La consideración de la educación como escolarización en el sistema educativo formal que contempla la educación primaria hasta la universidad, midiendo la educación de una persona en función de los años de permanencia en las aulas y los títulos obtenidos, se amplió a una concepción que hacía referencia al aprendizaje global, sin poner límites en dónde, cuándo o en qué edad se producía. De esta forma la educación pasaba a ser considerada como un proceso que se puede dar en diferentes entornos y que comienza en la primera infancia y dura toda la vida. Surge así un nuevo interés por la educación no formal y la educación informal. La educación permanente en diferentes contextos quedaba justificada dado que se proyectaba como indispensable para conseguir un desarrollo más completo de las capacidades de las personas, en el sentido de alcanzar una existencia progresivamente más creativa, pacífica y gratificante para todos los seres humanos. Los avances en esta perspectiva han sido considerables, pero esta proyección de la educación se ha encontrado con las dificultades de la expansión del capitalismo y de la reincidencia de las crisis que tenido como consecuencia la adopción de medias que la minimizan, como de forma global se minimiza el Derecho a la Educación.

## 2.2. Una educación transformadora para aprender a ser

“Hoy más que ayer, toda reforma educativa debe pivotar sobre los objetivos del desarrollo, tanto social como económico. El desarrollo de la sociedad no se puede concebir en absoluto sin renovar la educación. Y esto en todas las sociedades, cualquiera que sea el tipo, la doctrina que profese y la forma de enfocar su destino: con una óptica reformista o con una perspectiva revolucionaria”<sup>5</sup>.

A inicios de los años setenta Edgar Faure presentó el informe *Apprendre à être*<sup>6</sup> que indicaba la necesidad de una educación coextensiva a la vida, no sólo ofrecida sino vivida por mujeres y hombres para con ello contribuir a su realización personal y al desarrollo de sociedades aún no existentes. En el estudio se hacía un balance crítico de la educación a nivel mundial

---

5 FAURE, 1973, p.121.

6 FAURE, E, 1972. Disponible en: <[http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_60\\_f.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_60_f.pdf)>. Acceso el 12.12.17.

y, aunque se reconocía la diversidad de naciones y de culturas, se demandaba la búsqueda de propuestas convergentes y solidarias de los Gobiernos y de los pueblos para hacer posible una educación global, permanente y en constante evolución a lo largo de toda la vida. En esta orientación se definía una educación para aprender a ser significada como el derecho de cada persona a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio proyecto de futuro. Es decir, una educación posibilitadora del desarrollo completo de la persona *como individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños*. Destaca del informe el énfasis en una educación democrática ampliamente abierta a todas las personas. Educar en democracia y para la democracia es el medio para fomentar la igualdad y la participación responsable justa que evita que el *hombre se convierta en esclavo de la máquina*. La curiosidad, el deseo de comprender, de conocer y de descubrir se establecía como motor de la educación y expresión del *humanismo científico*. Se parte, en este sentido, de una *concepción humanista* que sitúa la persona en el centro, al mismo tiempo que la *concepción científica* aporta conocimientos sobre las personas y el mundo. La educación como producto y factor de la sociedad es analizada a través de diversas consideraciones. La primera es relativa a las estrechas correlaciones entre las transformaciones sociales y económicas y las estructuras y formas de acción educativa. La segunda hace referencia al hecho que la educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia. La tercera consideración alude al conocimiento que proporciona la educación que puede ayudar a tomar conciencia de la realidad próxima y de los propios problemas. Se indica también que se deberán dirigir los esfuerzos a la formación completa de mujeres y de hombres comprometidos conscientemente con la emancipación individual y colectiva. La última consideración radica en pensar que es a través de los procesos anteriores que la educación puede contribuir a la transformación y a la humanización de las sociedades. Si bien también se reconoce que la educación no puede por sí sola transformar las condiciones de la sociedad, e incluso como *subsistema de la sociedad* puede ejercer funciones contrarias al desarrollo. En este sentido se analiza la función reproductora de la educación, señalando que tal función es visible cuando la práctica educativa es inmovilista y se da en los marcos de un sistema cerrado en el tiempo y en el espacio que llevan a consolidar estructuras existentes. Todo ello con la finalidad de formar personas que se adapten a la sociedad tal y como es;



en este sentido la reproducción anula la iniciativa y el protagonismo activo. Advierte el autor que junto a la reproducción, la educación también se ha dirigido a la *deformación cívica*, proceso que se da cuando su función es de una socialización que tiene como objetivo la adaptación acrítica a través de mecanismos de imposición y sometimiento a modelos únicos incuestionables. La deformación anula la curiosidad, la pregunta y el sentido crítico.

A pesar de los cambios experimentados en el mundo, reproducción y deformación son funciones que persisten en los sistemas educativos del presente. Se fortalecen así las estructuras jerárquicas y los elitismos, siendo las consecuencias la creación y consolidación de las desigualdades y la negación de los Derechos Humanos, entre ellos el Derecho a la Educación. En contraposición, en la perspectiva de considerar la educación como posibilidad, en el informe también se indica que ésta puede renovar dado que, aunque no pueda cambiar por sí sola las condiciones de la sociedad, su opción puede ser la de no mantenerse al margen y expresarse desde el compromiso transformador. Una educación no determinada ni determinante. Una educación dinámica y potenciadora de aprendizajes éticos que abren la posibilidad del aprender a ser.

### 2.3 Educación para la democracia y la convivencia

“[...] valorizar la educación como espíritu de concordia, signo de voluntad de cohabitar, como militantes de nuestra aldea planetaria, que debemos concebir y organizar en beneficio de las generaciones futuras”<sup>7</sup>.

El año 1993 se creó la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI cuyo estudio fue publicado bajo el título *L'éducation, un trésor est caché dedans*<sup>8</sup>. Esta comisión, presidida por Jacques Delors, situó como punto de partida la constatación de la gran diversidad en el mundo de concepciones y formas de organizar la educación. Diferencias entre países, algunas de ellas deseables como el reconocimiento del valor de la diversidad de identidades. Otras no deseables al ser expresión de contravalores y de desigualdades en el Derecho a la Educación. El informe puso de manifiesto la continuidad en la vivencia de injusticias a nivel global. Junto a

---

7 DELORS, 1996, p. 28.

8 DELORS, 1996. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>>.

ello se posicionaba respecto a la necesidad de ofrecer orientaciones para las políticas educativas de cada país de acuerdo a sus realidades y teniendo presentes los cambios constantes de las sociedades. En este sentido se planteó como necesario contextualizar la educación y, desde una visión holística, establecer relaciones entre educación y cultura; educación y ciudadanía; educación y cohesión social; educación, trabajo y lugares de trabajo; educación y desarrollo; educación, investigación y ciencia. De forma especial el informe situó la centralidad de la educación en el desarrollo de la autonomía, el juicio y la responsabilidad personal en la búsqueda y realización de objetivos comunes. Al mismo tiempo incorpora el imperativo de la formación integral de cada persona a partir del autoconocimiento del yo como resultado de procesos que interactúan entre sí y que hacen referencia a la adquisición, la actualización y la utilización de los conocimientos.

En un contexto globalizado, y con una fuerte presencia de la ideología neoliberal permeando las políticas educativas de diferentes Gobiernos, la comisión vuelve a insistir en la importancia de la educación, pero no considerada como solución milagrosa a los problemas de las sociedades, sino como medio al servicio de un desarrollo humano más auténtico y más armonioso que pueda permitir hacer desaparecer la pobreza, la marginación, la ignorancia, la opresión y la guerra. En el informe no se niegan los problemas globales. Al contrario, se propone considerar las tensiones que se viven en sociedades en movimiento, porqué la educación debe saber articularlas en una perspectiva de derechos y desarrollo humano. Tensiones entre global y local; universal e individual; tradición y modernidad; consideraciones a largo término y a corto plazo; competición e igualdad de oportunidades; expansión del conocimiento y capacidad del ser humano para asimilarlo; y finalmente entre el mundo espiritual y el mundo material.

Se argumenta que la conciliación formativa de estas tensiones exige cambios en la educación, pues se requiere educar para una ciudadanía planetaria sin perder las raíces locales; educar para establecer los puentes entre una cultura cada vez más globalizada sin dejar la formación de la identidad personal; educar para afrontar y adaptarse a los cambios sin olvidar el pasado; educar para dar tiempo a un aprender lento, paciente y reflexivo; educar para conciliar, a lo largo de la vida, la competición que estimula, la cooperación que da fuerza y la solidaridad que une; educar para acompañar el autoconocimiento y la comprensión del mundo; y fi-

nalmente educar para respetar las diferencias en un contexto de pluralismo universal. Se reconoce que todos estos aprendizajes se irán conformando en el marco de una educación permanente que deberá adoptar como fundamento articular el aprender a vivir juntos. En esta perspectiva se afirma que no puede renunciarse, sino que debe defenderse y hacer viable una educación en democracia y para la democracia; una educación que haga confluir la reflexión ética con la experiencia vivida de los valores de la convivencia. Se trata de aprender a convivir como expresión de la capacidad de comprenderse y comprender el mundo, en el sentido de comprender a las otras personas, es decir, comprender las relaciones que unen a las personas con sus entornos de vida, una comprensión basada en el respeto a la diversidad.

Es en los sentidos apuntados en el informe Delors que la educación puede contribuir a la cohesión social si tiene en cuenta la diversidad de las personas y de los grupos humanos, evitando ella misma ser un factor de exclusión social. La educación para el pluralismo, para la tolerancia y el respeto al otro, únicamente podrá darse en contextos democráticos. La democracia como requisito necesario para la educación, sabiendo que al mismo tiempo, en su hacer, la educación alimentará la democracia siempre que sea una educación de derechos, plural y participativa, que se orienta al enriquecimiento de las culturas cívicas de solidaridad y de paz. Sin embargo el informe alerta que el propio concepto de democracia está sometido a cuestionamientos que plantean la reinención de su significado y de sus contenidos de valor. La democracia debe ser fundamento de valor que posibilita la expresión de la libertad, el pluralismo dialógico y la justicia social. Todos ellos valores necesarios para el convivir de la ciudadanía. Consciente de una realidad desigual, el informe no se limita a poner el énfasis en los Derechos Humanos y el desarrollo como construcciones abstractas, sino que se reflexiona sobre sus concreciones a través de prácticas de ciudadanía. En esta perspectiva la comisión propone una educación cívica no limitada a transmitir unos valores forjados en el pasado.

La educación cívica y ciudadana que se propone parte de la consideración que para vivir juntos es necesario desarrollar, a lo largo de la vida, la capacidad de participar activamente y de forma responsable en un proyecto de sociedad que entre todas y todos se va definiendo, poniendo en relación los derechos y los deberes de todas las personas, viviendo la fuerza de la sociedad civil y de la democracia activa en sociedades de la

información que han de ser sociedades del conocimiento. Democracia y ciudadanía sin exclusiones se definen como principios éticos de una educación en derechos y deberes orientada al desarrollo humano, una educación que proporciona a cada persona el control de su propio aprendizaje y crecimiento de forma armoniosa, continuada y creativa. Una educación que problematiza e interroga para que sea posible el aprender a ser y el aprender a convivir en diálogo con el aprender a conocer y el aprender a hacer. En su conjunto estos son aprendizajes necesarios, saberes constructores de ciudadanías, pilares fundamentales de una educación humana, comprometida y responsable a lo largo de la vida. Una educación democrática y ciudadana estimuladora constante de aprendizajes éticos que en el presente está siendo cuestionada.

#### 2.4. El mundo como referente de la educación del género humano

“La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura se apodera de los humanos donde quieran que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano”<sup>9</sup>.

La educación del futuro ha de ser la educación de la condición humana. De ello nos habla Edgar Morin en su aportación *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*<sup>10</sup>, una obra que invita a pensar una educación vinculada a la vida a partir de sus reflexiones sobre la concepción de una *ética del género humano*. En la perspectiva del autor la educación del futuro deberá estar orientada al desarrollo conjunto de las autonomías individuales, al mismo tiempo que se educa para la participación comunitaria des del sentimiento de pertenencia a la especie humana. En esta orientación se trata de procurar una educación humana desveladora de la conciencia ética y formadora de la ciudadanía planetaria.

Se concibe una educación que es movimiento y moviliza, no es estática ni paraliza. Su valor está en la dimensión proyectiva de una ética de la esperanza que se va gestando a través de la conciencia de las barbaries del

---

9 MORIN, 2000, p. 40.

10 MORIN, 1999.

pasado. Se hace necesario, por tanto, educar en la memoria y el reconocimiento de lo que Morin denomina *la herencia de muerte* que está latente en el presente y condiciona el futuro de los seres humanos. Armas nucleares que acompañan la potencialidad de muerte global de la humanidad, de auto-aniquilación. Junto a ello la posibilidad de muerte ecológica y la que deviene de los virus que muestran resistencias a los avances médicos. Muerte que nace de la autodestrucción latente en cada persona activada con la ayuda de las drogas, un producto más de consumo en sociedades de soledades. Muerte de las ideas de la modernidad que dibujaban un progreso sin límites y constante de la técnica, la ciencia y el desarrollo económico. Contextos y realidades desoladoras que piden una educación de la vida y para la vida. Una educación que enseñe a conocer aprendiendo a descubrir que es conocer; aprendiendo a desarrollar la reflexividad; aprendiendo a dejarse impregnar por la crítica, la autocrítica, la apertura y la complejidad. Todos estos procesos con el objetivo de ser conscientes de las *cegueras* del conocimiento, el *error* y la *ilusión*, que provienen del exterior cultural y social, inhiben la autonomía del pensar e impiden la búsqueda de la verdad. Pero también cegueras que surgen del interior del yo y hacen que la mente se equivoque. En este sentido nos dice el autor que la educación deberá proporcionar los medios necesarios para la *lucidez* que abre el espacio de la comprensión humana. La lucidez en la educación es necesaria para aprender a conocer los problemas del mundo y las consecuencias de la vulnerabilidad y vulneración de los Derechos Humanos en la vida de las personas, a nivel individual y comunitario. Por ello es imprescindible aprender a acceder y articular las informaciones, sabiendo que cada sociedad es un todo que organiza, en el sentido que ayuda a estructurar, poner orden, encontrar equilibrios. Al mismo tiempo desorganiza, rompe estructuras, crea desorden, desequilibra.

La educación se proyectará para que cada ser humano desarrolle las aptitudes y las actitudes que le permitan plantearse y resolver los problemas y conflictos de valores esenciales que se viven en un mundo complejo. Impulsará el aprender desde la curiosidad activa para captar la complejidad del mundo evitando los saberes fragmentados, porque los problemas del mundo son globales, multidisciplinares, transversales y multidimensionales. Se afirma que educar en y para la comprensión humana es enseñar la comprensión entre las personas. Un proceso que pide empatía, identificación y proyección del yo y del otro como condiciones y garantías

de solidaridad intelectual y moral de la humanidad. La comprensión humana, al ser intersubjetiva, deviene gracias a la apertura, la generosidad y el reconocimiento respetuoso y afectivo que superan el egocentrismo. En este sentido, el fin de la educación para la comprensión humana debería ser el acompañar la construcción ética de conocimientos humanos y de la condición humana en el universo local y global del que formamos parte. Una ética de la comprensión como fundamento y proyección de la educación. Y la interrogación como método que se aleja de educaciones determinadas y determinantes, y se pregunta sobre el yo y el nosotros, sobre el contexto de vida, sobre los orígenes, sobre las proyecciones futuras hacia un desarrollo verdaderamente humano que permitirá construir el sentimiento de pertenencia a la especie humana.

No se debe olvidar que la comprensión humana, fundamentada en el principio de *unidad/diversidad*, nace de una educación que enseña la unidad de la especie humana sin borrar la diversidad de los seres humanos. Una educación que también enseña la singularidad plural, porque el ser humano es al mismo tiempo uno y múltiple, y porqué autonomía y diversidad son mínimos de la democracia. Es por ello que la educación de la persona, del yo identitario, se dará de forma simultánea con la educación de una identidad plural que lleva a crear vínculos de pertenencia a la comunidad, a sentirse ciudadanas y ciudadanos del entorno próximo y del mundo, del planeta tierra no concebido como un sistema global cerrado, sino en movimiento. Lo que plantea el autor es, en síntesis, una educación para la *comprensión planetaria*. Una educación para aprender el verdadero humanismo. Ello será posible en un contexto de democracia, entendiendo la democracia como un sistema dinámico que vive de pluralidades, de relaciones de unión y desunión, y de conflictos que le dan vitalidad. Pero las democracias –participativas, deliberativas, comunitarias–, en el presente se ven acosadas por otras formas de entender las sociedades y la educación más reaccionarias, individualistas y competitivas.

### 3. Paradojas de la educación en el cambio de milenio

Los estudios de la UNESCO referenciados no se limitan a poner de manifiesto las tensiones de la educación en la segunda mitad del siglo veinte, sino que proyectan orientaciones para hacer posible el Derecho a la Educación, una educación justa para todas y todos, en cualquier lugar y de forma

permanente. Es conocido que las sociedades del siglo veintiuno han heredado avances, pero también la persistencia de resistencias que niegan la educación y al mismo tiempo la cuestionan. Nos planteamos en este apartado reflexionar sobre el porqué se pone en duda la educación, siendo señalada como causante de las crisis y de los problemas que se derivan de las mismas. Y sobre porqué la tendencia es pensar en una educación cuya centralidad debe ser el emprender y la empleabilidad, situando en la periferia una educación para aprender a vivir humanamente bien, educación que se desprende de los informes referenciados. La educación cuestionada evidencia algunas paradojas que ponen de manifiesto que discursos y prácticas presentan divergencias y no caminan hacia un mismo horizonte. La primera paradoja hace referencia a los discursos que insisten en exigir mayor calidad educativa para dar respuesta a los perfiles que demanda el mercado. La formación para emprender se presenta como respuesta. En contraposición, en el día a día, se niega la educación a determinados grupos de población porque se olvida que la educación es un Derecho Humano. En consecuencia, ¿a quiénes va dirigida la educación para emprender?. La segunda paradoja se plantea ante afirmaciones que ensalzan la educación con el argumento que es motor del desarrollo. Para ello se privatiza, pues sólo así se dice que podrá competir para procurar mayores beneficios económicos, no se dice que estos sólo serán para algunos sectores de poder. Poco aparece la expresión desarrollo humano, o cuando aparece se desvirtúa su sentido ético de desarrollo que amplía las oportunidades y lleva al bien vivir de todas las personas.

Este recorrido lo realizamos acompañándonos de los análisis realizados por autoras y autores de áreas disciplinares diversas, porque sus aportaciones nos permiten pensar la educación en un enfoque más crítico y complejo.

### 3.1. La educación cuestionada

“No hace mucho tiempo, a un entrevistador que me preguntó, después de una larga conversación sobre los caracteres de nuestro tiempo que despiertan una seria preocupación para el futuro de la humanidad –tres sobre todo, el aumento cada vez más rápido y hasta ahora incontrolable de la población, el aumento cada vez más rápido y hasta ahora incontrolado de la degradación del ambiente, el aumento cada vez más rápido, incontrolado e insensato de la potencia destructora de los armamentos–, si en último término entre tantas predecibles causas de desgracia veía algún signo positivo, respondí que sí, que veía al me-

nos uno: la creciente importancia dada en los debates internacionales, entre hombres de cultura y políticos, en seminarios de estudio y en conferencias gubernamentales, al problema del reconocimiento de los derechos del hombre”<sup>11</sup>.

Las palabras de Norberto Bobbio ponen de relieve que ante los graves problemas de nuestro presente el eje articular de cualquier propuesta política deberían ser los Derechos Humanos, pero esto no parece estar sucediendo. En la obra el autor afirma que teoría y praxis caminan sobre dos planos diferentes y a velocidades no coincidentes. Es así que la brecha entre los discursos y las prácticas en vez de disminuir se acrecientan. Pero no sólo. Como efecto de las crisis los cambios acaecidos en las políticas han llevado a disfrazar los discursos, y lo que eran derechos ahora ya no lo son. Además, los instrumentos para la igualdad de oportunidades conducentes a una vida justa se presentan como rémoras de una mal concebida sociedad del bienestar que dicen impide el desarrollo. En este sentido explica Naomi Klein que la ideología es un camaleón que cambia constantemente de nombre e identidad. La autora hace referencia al *capitalismo del desastre* que conduce a una rápida eliminación de la esfera pública, una liberalización total de las empresas y un gasto social esquelético. La estrategia es bien sencilla. Sólo hay que esperar una crisis o una conmoción de grandes dimensiones para vender los derechos, privatizarlos.<sup>12</sup> Un producto más que cotiza en bolsa, queda sujeto a la oferta y a la demanda de los mercados, y sólo es accesible a quien puede pagarlos. Tales cambios se presentan como las únicas opciones posibles para superar el desastre de la crisis, mensaje que invierte el discurso, oculta la verdad de las reformas que se activan y sus reales impactos. Anton Costas considera, haciendo referencia a la crisis de 2008, que sus efectos serán *de largo aliento produciendo heridas que tardarán en curar*. Para el autor ésta es una gran crisis de las formas de gobernar las economías por grupos de élites que han propiciado un modelo de vida y una cultura empresarial desprovista de horizonte ético, porque lo que se ensalza como virtudes son conductas imprudentes, irresponsables y fraudulentas basadas en una infravaloración del riesgo, pues si las cosas fueran mal el coste no recaería en quién lo ha causado. Junto a ello se valora una forma de actuar cortoplacista orientada a buscar el máximo

---

11 BOBBIO, 1991, p. 97.

12 KLEIN, 2007.



beneficio a corto plazo<sup>13</sup>. En los siguientes puntos de este apartado nos interrogamos acerca de las propuestas políticas que, como respuesta a la crisis o utilizándola como excusa, establecen como prioridad de la educación una formación para el emprender y la empleabilidad. Nos planteamos si las reformas de los sistemas educativos, de sus finalidades y de los contenidos del currículum, se van a adoptar las formas y finalidades de una cultura empresarial carente de ética denunciada por Costas. Si ello fuera así los centros educativos más que transformar, continuarían cumpliendo con su función de ser aparatos ideológicos reproductores de una sociedad desigual. Como plantean José Vicente Peña, Antonio Ramón Cárdenas, Alejandro Rodríguez y Encarnación Sánchez las reformas estructurales para dar cabida a la educación emprendedora consolidan el paradigma liberal en la orientación de las políticas de los países de la Unión Europea (UE). También reconocen que puede adoptarse una visión más optimista y más amplia que supone atender los aspectos empresariales y económicos en relación a los aspectos sociales y educativos.<sup>14</sup> Ello exigiría, a nuestro entender, sustentar esta educación desde un planteamiento que reconoce los perjuicios de la globalización económica y de la ideología neoliberal que la sustenta, y adoptar como fundamento y finalidad los valores que articulan las generaciones de derechos humanos: libertad, igualdad, solidaridad.

En relación a lo expuesto en nuestro contexto próximo nos preocupa que la educación sea señalada; que la comunidad educativa que es crítica con las políticas de talante conservador y mercantilista sea acusada; y que las decisiones gubernamentales respecto a la reforma y a la nueva ley educativa, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE)<sup>15</sup>, no hayan sido fruto de consenso y de un pacto educativo propio de la democracia. Nos preocupa porque los procesos que vivimos –a nivel local y global– plantean paradojas. Dos que están relacionadas entre sí son las que exponemos a continuación con la finalidad de ofrecer elementos para el debate de una educación que es cuestionada porque se dice no da respuestas a los graves problemas que vivimos, e incluso se la acusa de generarlos. Lo sorprendente es que como alternativas se opta por políticas que niegan la educación y la mercantilizan.

---

13 COSTAS, 2011, pp.11-61.

14 PEÑA et al., 2014. Acceso el 10.10.17.

15 Disponible en: <<http://bit.ly/1btIDx3>>. Acceso el 10.10.17.

### 3.2. La educación negada

Uno de los principales motivos para incluir la educación entre los derechos humanos era que su realización no dependiese del mercado libre, donde el acceso a la educación está determinado por el poder adquisitivo. Las dificultades recientes para mantener este principio han determinado un cambio en el vocabulario; el *derecho* a la educación se ha sustituido por el acceso a la educación y la obligación de los gobiernos de velar por que al menos la enseñanza obligatoria sea *gratuita* se ha atenuado colocando la palabra *gratuita* entre comillas (educación “gratuita”). Esas variaciones lingüísticas tienen por objeto destacar que se debe financiar la educación, negando implícitamente que su financiación deba hacerse con cargo a recursos públicos en la medida que se trata de un derecho individual<sup>16</sup>.

Estas declaraciones de Katarina Tomasevski están recogidas en el Informe sobre *Los Derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación* que, como Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación de la UNESCO, presentó en el 2004. Dicho informe abarca el estudio, a nivel mundial, de tres áreas sustantivas que continúan siendo un impedimento para el pleno derecho a la educación: los obstáculos financieros; la discriminación por motivos de sexo; y los contenidos de la educación.

La autora pone el acento en la educación basada en derechos, afirmando que el paso de estudiantes de la educación a la sociedad debe evaluarse de acuerdo a criterios de Derechos Humanos, igual que los efectos globales de la educación deberían determinarse en función de su contribución al disfrute de mismos. Señala José Vidal Beneyto que los Derechos Humanos son un atributo consustancial a la persona humana y, por tanto, acompañan indefectiblemente a los humanos allí donde se encuentren y sean cuáles sean su condición y circunstancia<sup>17</sup>. A tenor de lo expuesto, las políticas gubernamentales que niegan la educación basada en derechos, que renuncian a sus responsabilidades y externalizan la competencia de ser garantes del Derecho a la Educación, están vulnerando los principios de universalidad e indivisibilidad. Observamos que la tendencia creciente es

---

16 TOMASEVSKI, 2004, p. 6. Disponible en: <<http://bit.ly/2c8OXBx>>. Acceso el 09.09.17. TOMASEVSKI, 2004\*.

17 VIDAL-BENEYTO, 2006.

la de una educación negada. Los gobiernos aprueban leyes que, en opinión de Javier Díez, conciben la educación desde una perspectiva mercantilista, más que como un derecho fundamental. La educación se presenta como dependiente de los procesos económicos, al servicio del sistema productivo, anteponiendo las necesidades del mercado a una formación integral en derechos humanos. Para el autor la educación pública no puede estar al servicio de los bancos y de las empresas, y mucho menos que éstos dicten lo que se tiene que enseñar en los centros educativos, porque ello supone desplazar la centralidad de educar en valores humanos, y sustituirla por educar en valores emprendedores que, secuestrados por la ideología neoliberal, se instrumentalizan y se ponen al servicio de intereses sectoriales<sup>18</sup>. Sin duda ello tiene consecuencias en la ciudadanía, en determinados grupos de población que van siendo negados como ciudadanas y ciudadanos, y van siendo marginados de la sociedad de la que forman parte. En su estatus estigmatizado son desposeídos de todo Derecho Humano y, por tanto, de la educación como derecho.

Análisis como los de Vicenç Navarro, Juan Torres y Alberto Garzón exponen que las medidas que se están tomando incrementan la desigualdad social en el mundo, siendo la crisis la excusa para imponer reformas estructurales que niegan derechos y favorecen aún más a los propietarios del gran capital y a las clases más ricas<sup>19</sup>. El Informe de Intermón Oxfam de 2012 sobre *Crisis, Desigualdad y Pobreza*, ya evidenciaba que la crisis económica mundial no ha frenado la concentración de riqueza de quienes más tienen, sino que ahonda más la desigualdad. Los datos que aportaba son concluyentes: en el 2011 el 1% más rico de la población mundial, que corresponde a 61 millones de personas, ganaron la misma cantidad que el 56% de población más pobre correspondiente a 3.500 millones de personas. En el informe se denuncia que las respuestas a las crisis económicas son opciones políticas, y las políticas que no priorizan la justicia social, los Derechos Humanos, generan más desigualdad y pobreza<sup>20</sup>. Es decir, los impactos de negación de derechos se observan en un mayor empobrecimiento y una acelerada precarización de la democracia y de la sociedad del bienestar. Impactos que si bien día a día viven las personas, no son

---

18 DIEZ, 2014, pp. 50-53.

19 NAVARRO *et al.*, 2011.

20 INTERMÓN OXFAM., 2012. Disponible en: <<http://bit.ly/2cfutKq>>. Acceso el 10.10.17.

reconocidos por los Gobiernos como efecto de los ajustes que se están llevando a cabo. Al contrario, se señala a otros actores, los propios que viven los impactos de dichas reformas, indicando que no están haciendo bien sus tareas, que aún deben esforzarse más y mejor. En este proceso la educación –y sus protagonistas– es señalada. Ella es también la responsable.

Nos encontramos en un contexto de cuestionamiento de pedagogías que han sido fundamento para una educación de cariz más comprensivo y que, con no pocas dificultades, ha ido permeando la realidad de los centros. Una educación que ha puesto su atención en el Derecho a la Educación y ha impulsado modelos más democráticos y más inclusivos para que fuera una realidad. Una educación para aprender a vivir humanamente bien, un aprender la ética del género humano. Una educación posibilitadora del desarrollo conjunto de las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y el sentimiento de pertenencia a la especie humana. No parecen ser estas las finalidades de la educación emprendedora, o no están en el centro de las prioridades políticas que la han diseñado. Políticamente se esgrimen dos tipos de argumentos. Por una parte, se insiste en afirmar que esta educación tiene beneficios en el plano económico porque aumenta la riqueza de los países y, con ello, se produce un mayor bienestar de las personas. Un impulso de la economía a través del impulso del emprender va a generar empleo, riqueza y excedentes que pueden servir para cubrir los gastos de la educación. De esta forma nadie, ninguna clase social, carecería del Derecho a la Educación. No es ético ni admisible supeditar un Derecho Humano a un beneficio económico, pues deja de serlo. Por otra parte, se alega que a nivel personal esta educación eleva la autoconfianza, la independencia y la creatividad. De la necesidad, o más bien de la negación de un derecho, se vende virtud. Hay que tener en cuenta que tal virtud radica en el esfuerzo individual; esforzándote podrás lograr desarrollar las capacidades para competir en el mercado. La cultura del esfuerzo es el valor en alza de los llamados Estados mínimos y de los Gobiernos más reaccionarios. El esfuerzo debe darse, pero no en los términos de negar la corresponsabilidad política, de engañar y generar falsas expectativas. La educación emprendedora no es la panacea para salir de las crisis. Hay que decir la verdad, porque es falsa la promesa de éxito garantizado y falso es que toda persona tenga opción a iniciar y desarrollar un empresa.

En relación a lo expuesto nos surgen algunas preguntas: ¿para quién está pensada la educación emprendedora?; ¿a quién va dirigida, a los grupos de

élite marginando a los ya marginados, a los que en expresión de Zygmund Bauman son los rechazables porque de nada sirve lo superfluo, lo desechable, lo que es residuo, los que forman parte de la clase marginal, es decir ¿los que quedan fuera de cualquier clasificación orientada por la función productiva –clase trabajadora, clase profesional– y la posición –clase alta, media, baja–<sup>21</sup>; o quizás a los ya clasificados por el sistema cuya única opción externamente determinada, pues no es escogida libremente, son los itinerarios profesionalizadores, desvalorizando de nuevo esta formación?; ¿quién va a poder optar si el Derecho a la Educación se niega?; ¿y para qué la educación emprendedora, es realmente necesaria?.

Jurjo Torresnos explica que para imponer ciertas reformas no es lícito ocultar que el Estado español tiene una de las tasas más altas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de personas con sobre-cualificación en relación al puesto de trabajo que ocupa—datos que se aportan en el informe del Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA) de 2011 sobre desempleo juvenil en España—. <sup>22</sup> Tampoco se puede culpar al sistema público de ineficiente cuando titulados universitarios son reclamados en mercados laborales de países más desarrollados. Para el autor esta es una estrategia que tiene el propósito de desbaratar la educación pública y privatizarla de acuerdo a los parámetros del neoliberalismo, porque se defiende que la educación debe preparar personas consumidoras y trabajadoras no pensantes<sup>23</sup>. No interesa la formación de personas con capacidad para reflexionar, cuestionar, imaginar, crear un modelo de sociedad más justa para todas y todos. Ni la formación de personas inconformistas con políticas que niegan la educación, ciudadanas y ciudadanos que saben que la educación negada es obstáculo para el despertar de la conciencia posibilitadora de una comprensión liberadora, requisito para una vida plena, con sentido humano.

Nos encontramos ante la paradoja de que mientras los Gobiernos ensalzan las virtudes de una educación que tildan de calidad y la vinculan con la empleabilidad, sus reformas la niegan como derecho. El Derecho a la Educación es negado cuando, como señala Tomasevski, está presente en los discursos pero es relegado de las agendas políticas de los Gobiernos

---

21 BAUMAN, 2005 y BAUMAN, 2011.

22 GARCÍA, 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/2bq4CcB>>. Acceso el 01.09.17.

23 TORRES, 2014, pp. 58-61.

que no garantizan que la educación sea asequible –educación gratuita y obligatoria–, accesible –desde la primera infancia y de forma permanente a lo largo de la vida–, aceptable –de calidad, tanto en los recursos materiales como en la formación de los equipos docentes–, y adaptable –atenta al principio de interés superior del alumnado a nivel individual y grupal–<sup>24</sup>. En contextos de negación de la educación Antonio Nóvoa llama a hacer un esfuerzo para pensar críticamente los problemas y movilizar formas de resistencia ante prácticas que van en el sentido de su fragmentación y privatización. Nos dice que para ello habrá que adoptar una concepción radicalmente nueva de la pedagogía que permita pensar otra educación posible para otras escuelas más centradas en el aprendizaje, invirtiendo de esta forma la tendencia de estar al vaivén de las misiones que instituciones externas le exigen. Promover el aprendizaje es comprender la importancia de su relación con el saber, es instaurar nuevas formas de pensar y trabajar en la escuela, es construir un conocimiento que se inscribe en una trayectoria personal<sup>25</sup>.

Lo expuesto nos lleva a afirmar que las políticas educativas globales y locales deben garantizar el Derecho a la Educación. Ello significa, por una parte, conseguir que todas las personas, en las diferentes etapas de su vida, tengan la oportunidad de adquirir una base común de conocimientos, pero no desde un posicionamiento homogeneizador que ignora las realidades contextuales y niega las diferencias deseables. Por otra parte, tener la posibilidad de elección libre de los procesos educativos que se quieren vivir, procesos que estarán adaptados a sus centros de interés y proyectos personales. Una educación y una escuela sin exclusiones, donde todas y todos aprendan a disfrutar y tengan éxito; aprendan a desvelar y no ocultar; aprendan a criticar y a idear; y donde aprendan a vivir, sabiendo que nada está determinado porque la educación es siempre posibilidad.

### 3.3. La educación mercantilizada

“Un crecimiento en el marco de un mal desarrollo significa una menor atención a la vida y a los sistemas de sostenimiento de la vida”<sup>26</sup>.

---

24 TOMASEVSKI, 2004\*

25 NÓVOA, 2009; NÓVOA, 2013.

26 MIES y SHIVA, 1993, p. 115; SHIVA, 2006.

Este breve texto que tomamos de las aportaciones de Vandana Shiva nos remite al hecho que el sostenimiento de la vida puede verse truncado por diversos factores, entre otros cuando la educación es negada como derecho. La vulneración del Derecho a la Educación y los problemas educativos que se vivencian en el mundo es una realidad reconocida por la propia UNESCO en sus informes anuales de seguimiento de EPT. Sin embargo parece que los Gobiernos no escuchan las recomendaciones que se realizan respecto a la orientación de sus políticas para cambiar tal situación. Al contrario, utilizando la crisis como excusa, afirman que la privatización es el camino para garantizar la EPT, pues la sociedad del bienestar no es sostenible, genera dependencias y acomodación de la ciudadanía. Se llega incluso a decir que la pobreza de los países subdesarrollados –en oposición a los desarrollados, ambos términos discutibles– es debida a la intervención de sus Estados mediante políticas proteccionistas. Es por ello que la intervención de los Gobiernos ha de ser mínima. El proceso constante de privatización de la gestión de los bienes públicos se sustenta también en los resultados de las evaluaciones. Bajo las directrices de Organismos Internacionales como la OCDE los sistemas educativos se evalúan con pruebas estandarizadas, se califican y se establece un ranking para clasificarlos. El diagnóstico que se nos presenta del sistema educativo español, no parece alentador, sino más bien preocupante. Se emiten acusaciones de baja calidad de la enseñanza, de una deficiente formación docente, de metodologías activas que entorpecen el aprendizaje, de permisividad y baja exigencia docente, de poco esfuerzo por parte del alumnado, de despreocupación de las familias, etc. La educación está señalada. Ella es la culpable. Así lo demuestran las evaluaciones. Los resultados son utilizados para justificar reformas orientadas a la progresiva mercantilización de la educación. La consecuencia, según Xavier Jares, es que se prioriza la rentabilidad económica en los objetivos y contenidos del sistema educativo. Los centros se privatizan y se convierten en empresas que compiten entre ellas.<sup>27</sup> La educación pasa a ser un bien de consumo más que se compra y se vende, o como se ha apuntado un producto que sólo podrá tenerse en función de la productividad y las ganancias económicas. Por su parte, Pablo Gentili denuncia como los ministros de educación se entusiasman con afirmar que la educación es la causante del desempleo –factor principal que produce la

---

27 JARES, 2005.

crisis—. Sorprende que no se cuestione el modelo de desarrollo que ciertas políticas internacionales y nacionales llevan largos años promoviendo, sino que se culpabiliza a la comunidad educativa de no estar capacitada ni capacitar eficientemente, acusándola de no formar en las competencias necesarias para la realización de los trabajos que en cada momento necesitan los escenarios neoliberales de las economías competitivas. El autor argumenta que el poder económico de un país, por ejemplo Brasil que está situado entre las siete potencias industriales del planeta y que en la actualidad tiene una de las tasas de desempleo más bajas de su historia, no puede explicarse ni es el resultado directo de la educación. No lo es porque el país ocupa los últimos lugares en el *Program for International Student Assessment (PISA)*, a pesar de su avance social y educativo. Es el modelo de desarrollo, el proceso de producción de miseria y de injusticias históricamente existente en los países latinoamericanos, lo que hace tan ricas a unas pocas familias, y no sus virtudes escolares<sup>28</sup>.

La educación es utilizada como coartada para justificar políticas que refuerzan y perpetúan un desarrollo desigual. No se puede ignorar el valor fundamentalmente político de la educación; es políticamente que puede ser usada para acallar, oprimir y ejercer presión para que las personas en formación se adapten al orden establecido. Puede ocurrir lo contrario cuando políticamente se proyecta el potencial de la actividad educativa en la finalidad ética de contribuir a cambiar a los seres humanos para que sean las mujeres y los hombres quienes protagonicen la transformación de las realidades injustas que viven. A ello hace referencia Nico Hirtt cuando explica que las políticas orientadas a que los sistemas educativos tengan una función de correspondencia y de reproducción de los parámetros de la globalización neoliberal, tienen como objetivo la expansión del negocio de la enseñanza y el beneficio económico de las multinacionales inversoras. Señala el autor que vivimos una época de reformas conducentes a pasar de la era de la masificación —expansión de la escolaridad obligatoria para todas y todos— a la era de la mercantilización, realidad que no se gesta en la reciente crisis. Sostiene la tesis que los cambios promovidos desde los años ochenta en los países desarrollados han estado orientados a adecuar las escuelas a las exigencias de la economía capitalista. Esto significa que un servicio público

---

28 GENTILI, 2011; GENTILI, 2014.



deja de serlo porque está llamado a servir a la competición económica<sup>29</sup>. Parte de las críticas a la educación emprendedora se fundamentan en este giro de orientación, es decir, los argumentos en contra de esta educación se basan en considerar que incorpora este criterio de competición económica, tanto por lo que expresa abiertamente el currículum, como por aquello que no se dice.

En esta perspectiva el valor ético y político de la educación se desvirtúa, como también se tergiversa su vinculación con el desarrollo humano. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD), en su primer informe de 1990, definió el desarrollo humano como un proceso que amplía las oportunidades de las personas. En este primer informe se introdujo una nueva fórmula para medir el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que consideró las relaciones entre desarrollo social y desarrollo económico. El IDH combina la medida de cuatro indicadores que inciden en tres dimensiones: el indicador *esperanza de vida al nacer* que correlaciona con la dimensión de salud; los indicadores *promedio de años de instrucción* y *años de instrucción esperados* relativos a la dimensión de educación; el indicador *ingreso nacional bruto por cápita* que refiere a la dimensión estándar de vida<sup>30</sup>. El IDH nos explica que el desarrollo humano de un país avanza si los indicadores de sus dimensiones son mejores, todos de forma interrelacionada porque en su conjunto procuran el bienestar de todos los seres humanos. Es en este sentido que la educación, por si misma y de forma aislada a las otras dimensiones, no es factor único y directo del desarrollo, pero si que es requisito necesario para un desarrollo humano no restringido a los parámetros economicistas.

La paradoja se evidencia cuando la educación se mercantiliza y se instrumentaliza para servir a un modelo de desarrollo que no es desarrollo humano. Se hace necesario revisar otras perspectivas de desarrollo que como mínimo sean más acordes con el PNUD y el IDH, e incluso amplíen críticamente sus significados y horizontes. Anteriormente hemos hecho referencia a Shiva porque desde una perspectiva *ecofeminista* aporta otras visiones y modelos de desarrollo humano. En sus planteamientos la autora cuestiona las políticas globales sobre desarrollo acuñadas en contextos de industrialización y crecimiento económico capitalista. Considera que estos

---

29 HIRTT, 2003; HIRTT, 2013.

30 PNUD, 1990.

enfoques miden el desarrollo sólo en función de indicadores financieros como el producto nacional bruto, indicadores que no muestran los efectos del modelo de desarrollo imperante cuyas evidencias son una degradación acelerada del medio ambiente y un aumento de la pobreza. Explica que es errónea la creencia que la crisis del desarrollo tiene su origen en la pobreza material que se asocia a la idea que el incremento de la producción de mercancías satisface mejor las necesidades básicas, y que a más poder de consumo menor será la pobreza. En oposición sostiene que hay que avanzar hacia una Democracia de la Tierra basada en economías vivas y en democracias económicas, lo que significa fomentar sistemas sostenibles, diversos y plurales que protegen a la naturaleza y a las personas, que son elegidos por éstas y obran por el bien común<sup>31</sup>. Una educación que apuesta por los contenidos relativos al desarrollo, aspecto que nos parece positivo y deseable si adopta una perspectiva ética, una educación que no debería enfocarse de forma sesgada, sino que debería incorporar paradigmas que desvelan otras lecturas de las realidades que vivimos, y que plantean alternativas diferentes a las que se nos proponen. La Democracia de la Tierra es una alternativa a considerar porque globaliza la paz, la atención y la compasión frente a un mundo de codicia, desigualdad y consumo excesivo.

En esta perspectiva caber idear una educación que enseña a aprender a vivir, lo que significa educar para otro modelo de desarrollo atento a la dignidad de todas las personas y al bienestar individual y colectivo. Esta perspectiva queda justificada porque como nos dice Carlos Taibo ningún dato es concluyente para afirmar que la globalización haya tenido efectos saludables en la reducción de la pobreza, más bien al contrario.<sup>32</sup> Es por ello que la educación del aprender a vivir debe presentar otros modelos como opciones no sólo posibles, sino deseables. En diálogo con la Democracia de la Tierra, pueden tener espacio los aspectos positivos del decrecimiento. Los argumentos son sencillos pues ciertas formas de vida que se han ensalzado y fomentado amenazan el medio y agotan los recursos. Hay que reducir la producción y el consumo, cortar las emisiones que lo dañan, y dejar de explotar las materias primas vitales que empiezan a faltar y ponen en peligro la vida. Serge Latouche explica que esta propuesta alternativa pedagógicamente supone las siguientes acciones: reevaluar, en el

---

31 MIES; SHIVA, 1993.

32 TAIBO, 2009.

sentido de revisar los valores que rigen nuestras vidas; reconceptualizar y reestructurar, que exige adaptar la producción y las relaciones sociales al cambio de valores –entendemos que vinculados a una visión dinámica de las generaciones de Derechos Humanos–; relocalizar y redistribuir, que significa repartir la riqueza y el acceso al patrimonio natural –añadimos el patrimonio cultural–; reducir, reutilizar y reciclar, las tres erres que ya han sido incorporadas en muchos centros educativos y que plantea rebajar los impactos del modelo de desarrollo predominante en la biosfera en su conjunto<sup>33</sup>.

La educación que surge de las propuestas alternativas que se han puesto como ejemplo, no es una educación limitada a los contenidos del emprender y la empleabilidad, sino más bien una educación que articula sus contenidos en torno a la vida, y que proyecta sus finalidades en el aprender a vivir de forma humana, lo cual significa una vida justa, de libertades, igualdades y solidaridades.

#### 4. El reto del Derecho a la Educación

Al poner en relación dialógica los estudios promovidos por la UNESCO en la segunda mitad del siglo veinte, presentados en el segundo apartado de este texto, se puede tener la sensación que manifiestan los mismos retos educativos como si nada hubiera cambiado de una década a otra. Tanto es así que incluso se podría pensar que la crisis mundial de la educación, y la crisis de valores que se relaciona con la misma, han negado las transformaciones anunciadas y han comportado regresiones ya insalvables. No podemos negar que los informes muestran datos de realidades educativas que vulneran los derechos de la ciudadanía, pero también anuncian otras educaciones para otro mundo posible. A veces se proponen cambios realmente transformadores. Otras propuestas se quedan a medio camino y decepcionan. Pero con todo nos pueden permitir cuestionar políticas y prácticas educativas, un paso necesario para el cambio democrático y la comprensión humana. Además, en todas las aportaciones se observa la proyección del Derecho a la Educación, una educación impregnada de valores que conviene tener presentes y que sintetizamos a continuación:

---

33 LATOUCHE, 2005.

1) El valor del mundo, de la vida y el desarrollo humano que necesitan del valor de la dignidad humana y de los Derechos Humanos.

2) El valor de la comprensión humana, de la conciencia de pertenencia a la humanidad y de la ciudadanía planetaria.

3) El valor de la democracia, del ser, de la expresión del yo y el nosotros y de la convivencia solidaria.

4) El valor de la complejidad del conocimiento y del aprender a aprender en entornos educativos múltiples a lo largo de la vida.

5) El valor de la renovación, del equilibrio de tensiones de los saberes del pasado, del presente y del futuro, para alcanzar una educación plena para todas y todos.

Estos principios de valor muestran una educación plural y dinámica. Una educación que, si bien está sometida a una constante crisis mundial, expresa sus fortalezas de ideación ética. Una educación beligerante atenta a los cambios de las sociedades, concienciada y creadora de prácticas alternativas y humanamente transformadoras. Con todo no ignoramos que la educación continuará siendo cuestionada y se encontrará inmersa en paradojas. Discursos y prácticas no irán al unísono. Pero lejos de confundirnos y paralizarnos, ello exigirá persistir en un claro posicionamiento político de defensa del Derecho a la Educación y de un modelo de desarrollo humano que nos permita plantear un proyecto educativo para los años venideros. Tal proyecto podría considerar, como mínimo, los siguientes dos principios:

Primero. Creer en la educación como posibilidad de transformación para un desarrollo humano justo, para aprender a ser y aprender a convivir de mujeres y de hombres reconociéndose en su condición humana común.

Segundo. Creer en una educación vinculada a la realidad, a su contexto, porque educación y vida no pueden separarse, y porque la educación es compromiso con el mundo y es gesto de amor por la humanidad. Es en este sentido que significamos el valor de una educación con responsabilidad ética. Educación que se expresa en todas sus dimensiones de educabilidad, como derecho a una educación sin exclusiones, y educatividad, como derecho a un conocimiento humanizador. Pero somos conscientes que no todos los discursos de Organismos Internacionales y Gobiernos tienen esta orientación. Al contrario, en demasiadas ocasiones son expresión de sesgos intencionales que justifican reformas conducentes a prácticas injustas, porque son parciales y porque únicamente responden a los inte-

reses de reducidos grupos de poder. Por ejemplo, no puede minimizarse el valor de la educación reduciéndola a lo que se dice serán las cápsulas mágicas que permitirán superar la crisis: el emprender y la empleabilidad. La educación es mucho más.

Tercero. Desde nuestro pensar hay que continuar defendiendo una educación pública, invirtiendo la tendencia a la mercantilización, y no delegando la decisión sobre la definición de sus finalidades y contenidos en entes del sector privado. Tampoco podemos reducir la educación a un producto más de consumo, o un producto que cotiza en bolsa, o un producto que en función de la oferta y la demanda aumenta su valor o se devalúa.

Al contrario, apostar por la educación pública es creer que ésta es la que va a garantizar el Derecho a la Educación, porque la educación es de todos y para todos los seres humanos, y porque es la propia educación la que también puede hacer posible la igualdad en la diferencia sin exclusiones al mismo tiempo que es impulsora del desarrollo humano fundamentado en el reconocimiento de la dignidad y el bienestar pleno. En esta perspectiva, la educación justa será aquella que enseñe a aprender a vivir aprendiendo a dar respuestas éticas a los dilemas que vivimos. Una educación empoderadora y liberadora, de la responsabilidad y el cuidado, de participaciones dialógicas, reconocimientos y solidaridades. Educación del compromiso ético y político que lleva a un hacer conspirador desde la esperanza que alienta, desde el deseo que guía el aprender a aprender a construir el futuro humano que se quiere vivir, aunque ello sea en tiempos de aires difíciles y exija el esfuerzo de remar a contracorriente.

## Referencias

- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, trad. P. Hermina, Barcelona: Paidós, 2005.
- *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, trad. L. Mosconi, Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- BOBBIO, Norberto. *El tiempo de los derechos*, trad. R. de Asís, Madrid: Sistema, 1991.
- COOMBS, Philip. H. *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*, Oxford: Oxford University Press, 1968.
- *La crisis mundial de la educación*, trad. de M. Solanas, Madrid: Santillana, 1985.

- COSTAS, Antón. “Algo más que una crisis financiera y económica, una crisis ética”. *Mediterráneo Económico*, n. 18, pp. 11-61, 2011.
- DELORS, Jacques. (dir.). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 1996.
- DIEZ, Enrique Javier. La cultura del emprendimiento. Educar en el Capitalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 445, pp. 50-53, 2014.
- FAURE, Edgar. *Apprendre à être*, Paris: UNESCO-Fayard, 1972.
- Aprender a ser. La educación del future*, trad. F Herrera, Madrid: Alianza, 1973.
- GARCÍA, Juan Ramón Desempleo juvenil en España: causas y soluciones. *Documentos de trabajo del BBVA Research*, Madrid: BBVA, 2011.
- GENTILI, Pabblo. *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO, 2011.
- La educación como coartada. *El País*, 26 de febrero de 2014.
- HIRTT, Nico. *Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network, 2003.
- Educar y formar bajo la dictadura del mercado. *Con-Ciencia Social*, n. 17, pp. 39-54, 2013.
- INTERMÓN OXFAM. Crisis, desigualdad y pobreza. Aprendizaje desde el mundo en desarrollo ante los recortes sociales en España. *Informe de Intermón Oxfam*, n. 32, 2012.
- JARES, Xesus. *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid: Popular, 2005.
- KLEIN, Naomi. *La doctrina del xoc. L'ascens del capitalisme del desastre*. Barcelona: Empúries, 2007.
- LATOUCHE, Serge. *Décoloniser l'Imaginaire*. Lyon: Parangon/Vs., 2005.
- MIES, Maria. y SHIVA, Vandana. *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona: Icària, 1993.
- NAVARRO, Vicenç, TORRES, Juan & GARZON, Alberto. *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar en España*. Madrid: Sequitur/ATTAC, 2011.
- NÓVOA, António. Educación 2021: Para una historia del future. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49, pp. 181-199, 2009.
- Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-Ciencia Social*, n. 17, pp. 27-38, 2013.
- PEÑA, José Vicente et al. La cultura emprendedora como objetivo educativo: marco general y estado de la cuestión. *XXXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Universidad de Sevilla, 2014.

- PNUD, *Human Development Report 1990*. Disponible en: <http://bit.ly/Ze8pE2> (acceso el 16.09.17)
- MORIN, E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO, 1999. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>.
- MORIN, Edgard. *Els set coneixements bàsics de l'educació del futur*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2000.
- SHIVA, Vandana, *Manifiesto para una democracia de la tierra*. Barcelona: Paidós, 2006.
- TAIBO, Carlos. *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, Crisis y Barbarie*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2009.
- TOMASEVSKI, Katarina. *Los derechos económicos sociales y culturales: el derecho a la educación*. Naciones Unidas, Consejo Económico y Social, 2004. - *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam, 2004\*
- TORRES, Jurjo. Mercado y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 445, pp. 58-61, 2014.
- VIDAL-BENEYTO, José (ed.). *Derechos humanos y diversidad cultural. Globalización de las culturas y derechos humanos*. Barcelona: Icaria, 2006.

### **Autora Convidada.**