

## El problema de la educación o la educación como problema

**Clara Barroso Jerez (Coord.)**

Universidad de La Laguna

**Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendia**

Euskal Herriko Unibersitatea

**Juan A. Rodríguez Hernández**

Universidad de La Laguna

### Resumen

La presente ponencia aborda una reflexión crítica sobre hechos y realidades de la educación, que contrasta con las aportaciones de los discursos normativos y axiológicos desarrollados desde las grandes “*corporaciones político-culturales*”. El fracaso de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* y de los compromisos de Dakar nos ha impulsado a revisar los problemas de la educación y plantear si no deberíamos enfrentar con valor crítico cuáles son los límites de la educación, cuáles son los problemas reales que la educación puede abordar y en qué medida puede aportar soluciones reales que respondan a las múltiples realidades sociales y culturales actuales. En este sentido es en el que nos proponemos analizar los límites de la educación para plantear la educación como problema.

Vaya por delante que consideramos que la educación es un problema siempre que se utilice como señuelo para dar la espalda a los retos reales con los que se enfrenta la humanidad. En este sentido, el fracaso de los grandes objetivos y grandes expectativas de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, ahora se vuelcan en “*El camino hacia la dignidad 2030*” y, nuevamente, la educación está en el centro de la resolución de los graves problemas a que se enfrenta nuestra civilización que, no siempre, van a estar vinculados a la educación.

*Palabras clave:* Educación; cultura; sociedad; escolarización universal; realidades educativas.

## 1. Introducción

El Segundo Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación abordó en el año 1983 el tema que hoy volvemos a revisar: *“El problema de la Educación”*. Los estudios que presentados en Salamanca se orientaron por el compromiso intelectual de establecer un marco temático que pudiera señalar los espacios de desarrollo de nuestra disciplina. Estas aportaciones se producían en momentos en los que se discutía si nuestro campo de conocimientos se debía denominar Ciencias de la Educación o Pedagogía; si se debían distinguir los términos multidisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar y por qué; se desarrollaban los criterios que dibujarían los ámbitos de educación formal, no formal e informal; los nuevos retos y análisis sobre la educación a la luz de interpretaciones vinculadas a la Teoría de Sistema o a la Epistemología y, por supuesto, los análisis vinculados a los aspectos normativos y axiológicos de la educación. Estos trabajos del Segundo Seminario, aportaron nuevas temáticas al espectro disciplinar de la Teoría de la Educación afianzando un camino que el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación ha ido recorriendo y reconstruyendo a lo largo de estos 32 años.

La situación en la que retomamos el tema de *“El problema de la Educación”* no es comparable a la que orientó los trabajos de ese segundo Seminario. Hoy debemos plantear un compromiso más allá de los entonces necesarios desarrollos disciplinares; un compromiso ético que nos lleva a reconsiderar en qué medida nuestra indagación debe abordar análisis de supuestos y datos sobre educación, para plantear la *“Educación como problema”*.

La sociedad desde la que abordamos este trabajo, ha dado lugar a instrumentos de acceso y difusión de información y conocimientos que han ampliado la perspectiva intelectual, permitiendo el acceso a una visión más global de lo que es el fenómeno “educación” en un mundo que asume la percepción de una humanidad interconectada e interdependiente.

## 2. Educación: una mirada desde la humanidad

Si bien no se puede localizar exactamente en qué momento de la historia de nuestro Planeta se inicia el proceso de humanización, si se acepta que dicho proceso empieza con el agrupamiento de homínidos que, en busca de mejorar sus posibilidades de supervivencia, comienzan la manipulación de algunos elementos del entorno para facilitar

el acceso a aquello que necesitan: agua, comida y refugio. Este incipiente dominio técnico, asociado a la capacidad orgánica ligada a un cerebro capaz de retroalimentarse con la información que obtiene del resultado de manipulaciones repetitivas de objetos, de repeticiones gestuales, y de repeticiones de secuencias gestuales, inician lo que identificaremos como *comportamiento homínido*; paulatinamente estas capacidades se desarrollan generando propiedades como la *intencionalidad* del comportamiento.

La emergencia de lo que consideramos humano, lo que establece la diferencia entre nuestro género y el resto de homínidos, se asocia a la capacidad de los humanos para manipular objetos modificados para lograr un determinado objetivo, y utilizarlos con un objetivo diferente. Estamos ante la aparición de lo que vamos a considerar habilidad o capacidad pre-técnica, que se convertirá en el fundamento desde el que emerge la complejidad cognoscitiva y comportamental humana. Estas capacidades han requerido potencialidad orgánica del cerebro para desarrollar pensamiento abstracto y, también, de la oportunidad ambiental que ha hecho posible la supervivencia humana a la vez que suministra objetos manipulables. Vivir en grupo permitirá que las facultades asociadas a las complejidades de comportamiento y cognoscitivas se difundan entre los miembros del grupo.

Desde esta perspectiva, la educación como fenómeno humano, se considerará como la diversidad de actividades compartidas que han sido, y siguen siendo, el fundamento de la transmisión de capacidades y habilidades necesarias para intervenir en el entorno y solucionar problemas, incrementando, con ello, las posibilidades de evolución y desarrollo humano. Es en este sentido en el que consideramos la educación como elemento vinculado a la cultura y evolución humana y es el sentido en que interpretamos que la educación es una prótesis que ha permitido la evolución cualitativa de nuestra especie superponiéndose a la mera evolución natural<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> “La herencia biológica del hombre se caracteriza [...] porque no dirige o moldea la acción o la experiencia del hombre, porque no actúa como causa universal. En lugar de ello, lo que hace es imponer límites sobre la acción, límites cuyos efectos son modificables. Las culturas se caracterizan porque crean ‘prótesis’ que nos permiten trascender nuestras limitaciones biológicas” (Bruner, 1991, 48).

### 2.1. Educación y sociedades humanas

La socialización de los humanos es posterior al desarrollo de las adquisiciones pre-técnicas mencionadas. Al logro de ese primer nivel de complejidad se superpone un segundo nivel vinculado a las capacidades simbólicas y las estrategias de comunicación que hacen posible la transmisión de informaciones entre los individuos mediante el lenguaje. Estamos ante el momento en el que los individuos se organizan para constituir sociedades caracterizadas por compartir comportamientos, técnicas y objetivos, a la vez que se transmiten y comparten los significados de todo ello.

Las narraciones, la participación activa en las labores que desarrolla el grupo, la observación directa que facilita la imitación de comportamientos y de manipulaciones de elementos que se encuentran en el entorno, son ejemplos de estrategias de acceso a conocimientos y comportamientos que el grupo social estima valioso, y consolida la cooperación humana en la construcción de significados compartidos. Estos saberes son, a la vez, algo que se posee y se transmite, algo que pertenece al individuo y que pertenece al grupo. En esa transmisión y coparticipación, la sociedad humana se transforma y evoluciona impulsando el desarrollo de estos saberes a la vez que impulsa el desarrollo de los individuos. Este es el fundamento de la educación en términos humanos y es el principio en el que apoyar la afirmación de que *“toda sociedad humana desarrolla educación”*.

Ahora bien, en el devenir histórico de las sociedades, surgen espacios y estrategias que han perseguido ir más allá del objetivo de difundir los acervos cognoscitivos de que se dispone en un momento determinado. Al constituir procedimientos mediante los que sólo algunos individuos acceden a conocimientos funcional o socialmente valiosos, el proceso de humanización que hemos descrito anteriormente se ve alterado. Aparece un sentido deshumanizador de los saberes a medida que segrega a determinados individuos de la ventaja evolutiva que supone el acceso y la participación en el desarrollo de los mismos. Estos procedimientos discriminatorios pueden incidir en colectivos dentro de un grupo social o bien pueden incidir en grupos sociales distintos del originario. En todo caso, suponen un riesgo para la potencialidad de desarrollo de la especie humana.

### 3. Progreso, desarrollo humano y educación

Abordar el vínculo entre educación, progreso y desarrollo humano plantea la necesidad de comenzar por definir el sentido en que interpretamos los conceptos de progreso y desarrollo, ya que consideramos que no son equivalentes, a la vez que establecemos el significado que atribuimos al concepto de educación<sup>2</sup>.

#### 3.1. Progreso y educación

Inicialmente aceptamos la propuesta de Hans Jonas (1979) según la cual sólo podemos predicar lógicamente “*el progreso*” de aquellas realidades aptas para valorar que etapas posteriores son *superiores* a etapas previas<sup>3</sup>. Desde esta perspectiva, afirmar que la educación ha progresado supone asegurar que etapas posteriores muestran una mejora respecto de lo que con anterioridad existía.

Para establecer el significado de “*educación*” como realidad sobre la que predicar dicho progreso vamos a considerar el sentido que se utiliza en la documentación oficial de política educativa. En numerosos documentos de trabajo y de investigación la utilización de las expresiones “educación” y “sistemas educativos” son equivalentes de lo que, más específicamente, designamos como “sistemas de educación formal”<sup>4</sup>. Esta designación nos remite a lo que, en palabras de Moore, son sistemas técnicos de acciones intencionales planificadas para alcanzar objetivos de aprendizaje previamente valorados como deseables por una determinada sociedad en un momento histórico determinado<sup>5</sup>. Así

---

<sup>2</sup> Tal como indica D. Carr (2010) educación puede adquirir diversos significados. Hay que establecer cuál es el significado que se utilizará en el discurso para evitar el error argumentativo de confundir diferentes sentidos de un término con diferentes significados.

<sup>3</sup> Jonas (1979) utiliza el concepto de predicado lógico, en lo sucesivo éste es el sentido en que lo utilizaremos.

<sup>4</sup> Véanse, por ejemplo, “*Hacia las sociedades del conocimiento*” (UNESCO, 2005); “*Dar prioridad a la educación en la agenda para el desarrollo después de 2015: informe de la consulta temática mundial sobre la educación en la agenda para el desarrollo después de 2015*” (UNESCO / UNICEF 2013); “*El Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4*” (UNESCO 2014) “*Fixing the Broken Promise of Education for All. Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*” (UNESCO Institute for Statistics, 2015).

<sup>5</sup> T.S. Moore (1987).

podremos valorar si dichos sistemas técnicos se vinculan a realidades a las que asignar predicados lógicos que nos permitan afirmar una mejora respecto de situaciones previas.

En estos términos, podemos utilizar datos que reflejan estas realidades y, por ejemplo, establecer que, respecto a niños escolarizados (expresado en “cantidad” de niños inscritos en niveles de primaria y secundaria) y respecto a adultos que acceden a procesos de alfabetización, la cantidad de personas que han accedido a algún proceso de educación se ha incrementado. Por todo ello se puede afirmar que la educación, como sistema técnico, ha progresado. Más aún, podemos relacionar los sistemas de educación formal con el progreso en otros ámbitos a los que aplicar también la noción de progreso de H. Jonas<sup>6</sup>.

Ahora bien, esta noción de progreso sólo puede predicarse del aspecto técnico de la educación dejando fuera muchos de los procesos vinculados a transmisión y coparticipación que han posibilitado la transformación, evolución y desarrollo humano a que nos hemos referido con anterioridad. En qué medida los progresos en educación formal han dado lugar realidades que permitan predicar “*el desarrollo*” es nuestro siguiente objetivo de reflexión.

### 3.2. *Desarrollo y educación*

Abordar el concepto “desarrollo”, requiere establecer parámetros diferentes que permitan valorar si dicho progreso técnico ha servido para asegurar una mejora en términos de evolución humana. Podríamos, así, juzgar si la expansión del sistema técnico de educación ha supuesto mejora en el conocimiento que los humanos hemos desarrollado, compartido o difundido, y podríamos discutir sobre los efectos en la mejora de condiciones de vida y en las aspiraciones y realizaciones individuales, sociales y culturales.

Comenzaremos por considerar que los sistemas de educación formal no son sistemas externos e independientes del resto de sistemas que conforman las realidades humanas. Los sistemas educativos (tal como los hemos caracterizado) son producto directo de determinadas sociedades que aceptan tácitamente la deseabilidad de transmisión de

---

<sup>6</sup> En estos términos también consideramos que el Índice de Desarrollo Humano (IDH) no mide desarrollo sino progreso.

determinados conocimientos, competencias y habilidades que constituyen el objetivo de los currículos. Estas sociedades aceptan que la educación (en su sentido más general), se asienta en procesos de educación formal mediante los que se accede a las realizaciones cognoscitivas, éticas y/o técnicas básicas, que facilita aprendizajes funcionales en los que se fundamentarán procesos permanentes de desarrollo educativo de los individuos y, en consecuencia, de las sociedades a que pertenecen (Dewey, 1916). Aceptar esta afirmación permite avanzar hacia la contrastación del valor de los sistemas de educación formal y su vínculo con el desarrollo, para lo cual limitamos (en estos momentos) nuestra reflexión y análisis a las culturas y sociedades que están directamente vinculadas con la aparición y universalización de este tipo de procesos. Esto nos permitirá reflexionar sobre qué se está predicando sobre la educación, y cuáles son los efectos que pueden atribuirse a los sistemas de educación formal en el desarrollo de nuestras sociedades.

Hemos de aceptar que nuestras sociedades se encuentran, tal como señaló el Profesor Esteve, ante la “*Tercera Revolución Educativa*”, que persigue hacer del progreso en los sistemas educativos, el motor del progreso y desarrollo humano en una sociedad global del conocimiento. Tal como afirma J.M. Esteve “Los cambios detectados en todos los sistemas educativos europeos desde 1970, y que nos permiten hablar de una Tercera Revolución Educativa, no han intentado más que responder a los nuevos desafíos planteados, intentando adaptar a nuestros sistemas educativos para una sociedad del conocimiento cuya dinámica de cambio social aún no ha hecho más que comenzar” (Esteve, 2007, 7).

En este intento de dar respuesta a los desafíos de la sociedad del conocimiento, se ha cambiado el concepto de “educación permanente” por el concepto “aprendizaje a lo largo de la vida” sin considerar que dicha traducción no es un mero cambio de denominación: es un cambio de paradigma en el más explícito significado kuhniano. Un cambio de perspectiva (sentido y significado) que abandona análisis críticos y propuestas sobre “objetivos de la educación” para adoptar la perspectiva que considera el aprendizaje de competencias cognitivas y no-cognitivas vinculadas a lo que se ha dado en llamar la economía del conocimiento<sup>7</sup>. Este carácter economicista del conocimiento no sólo ahonda

---

<sup>7</sup> “Lifelong learning being a concept emerging from its earlier expressions, such as ‘lifelong education’, and ‘continuing education’, now carries certain unique meanings relevant to the 21st-century knowledge economy which can be distinguished from the meanings of those other terminologies” (Lee, 2013, 469).

las brechas que segregan a determinadas poblaciones humanas, también aporta los tan afamados indicadores de “calidad” que, bajo el espejismo de una evaluación objetiva, hacen olvidar que el desarrollo humano no es medible en términos cuantitativos de rendimiento en dominios curriculares ni competencias (cognitivas o no-cognitivas). Partiendo de este supuesto planteamos ahora el vínculo entre progreso, desarrollo y sistemas educativos.

### *3.3. Los sistemas de educación formal: un modelo de progreso y de desarrollo*

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, los sistemas educativos pueden demostrar su valor mediante la expresión de resultados en términos de las capacidades que se adquieren para ser ciudadanos activos en la sociedad del conocimiento. Esto nos lleva a proponer que debemos atender a los indicadores que reflejan en qué medida se alcanzan determinados aprendizajes útiles para poner a los participantes de esos sistemas en situación de comprender y construir conocimiento. Los estudios llevados a cabo en este sentido arroja datos devastadores<sup>8</sup>.

Desde esta perspectiva, el problema a que nos enfrentamos puede llevarnos a considerar que la educación actual es un problema. Los aprendizajes que fundamentan el espectro curricular son estipulaciones precisas de adquisición de informaciones capacidades y habilidades (en términos postmodernos, competencias) fuertemente orientadas por criterios tecnocráticos (no tecnológicos) cuyo fundamento de racionalidad se vincula a los criterios de eficacia y eficiencia olvidando que la racionalidad también exige fiabilidad, adecuación y contextualización<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Como ejemplo, consideramos los datos del EUROBARÓMETRO 2005. El 37% de los europeos manifiesta que la ciencia no es importante para su vida diaria; el 34% admiten que la homeopatía es una ciencia y sólo el 66% pueden responder correctamente al cuestionario sobre cuestiones científicas vinculadas a la vida cotidiana. El estudio de la Fundación BBVA de 2012 muestra que España arroja la media más baja en cuanto a respuestas correctas a preguntas básicas sobre ciencia.

<sup>9</sup> La tecnología es un modelo de acción racional que utiliza el conocimiento científico disponible en sus análisis, explicaciones y diseños de intervención en la realidad. Utiliza criterios internos de racionalidad (eficacia, eficiencia y fiabilidad) para evaluar las alternativas de intervención e incorpora criterios externos de racionalidad (adecuación al contexto y estudios sobre efectos colaterales) como criterios de precaución para evaluar, previamente, impactos de las acciones propuestas. La tecnocracia sólo adopta los criterios eficacia y eficiencia en la aplicación del conocimiento al desarrollo de acciones de intervención.



El currículo (en sus diferentes ámbitos y niveles) diversificado en materias y disciplinas ha perdido el escaso significado que, quizás en el S.IXX, pudo poseer. Las capacidades y competencias asociadas al aprendizaje de contenidos curriculares (por bien que se adquieran y por muy bien que aparezcan reflejadas en los indicadores de calidad) no sirven para reflejar en qué medida las estrategias de la educación formal permiten comprender el valor de los aprendizajes que se llevan a cabo, como fundamento para acceder al conocimiento científico válido; no capacita para comprender el valor del conocimiento válido ni, en consecuencia, para ser activos en el desarrollo del mismo.

Más grave aún es la normalización de las propuestas de qué es lo que cada individuo ha de dominar para considerar que está capacitado para enfrentarse, con éxito, a los retos de una sociedad cambiante y global (la normalización de competencias adquiridas y a adquirir que se reflejan, por ejemplo, en nuestros “*Verifica*” de títulos universitarios).

Al contrario de lo que se predica, podríamos redefinir la educación formal como el instrumento que facilite la adquisición de conocimientos racionales a la vez que impulsa el desarrollo de capacidades cognitivas e intelectuales. Un sistema que debe permitir asignar significado y desarrollar juicios racionales sobre la validez de los conocimientos a que se accede, y utilizar todo ello en los contextos de resolución de problemas a los que cada individuo ha de enfrentarse a lo largo de su vida. Parafraseando a J. Ziman<sup>10</sup> los sistemas educativos deberían capacitar no para dominar el mapa del conocimiento, sino para desarrollar las facultades que permitan construir el mapa de conocimiento que resulte pertinente a cada cual, en cada contexto y frente a cada problema.

En resumen, afirmamos que se debería capacitar para que cada individuo sepa elaborar juicios racionales que le permitan valorar cuáles son los recursos de que dispone en cada momento para enfrentarse a su proceso de desarrollo, y a la participación en la evolución y desarrollo de la sociedad del conocimiento; entendiendo por recursos sus capacidades intelectuales,<sup>11</sup> sus habilidades, sus competencias, el conocimiento de que dispone, y los artefactos (medios técnicos) de que puede disponer para enfrentarse con éxito a los retos de su vida cotidiana, profesional y social. Es en estos términos, en los que la educación formal podría sustentar el proceso de desarrollo individual y el proceso de desarrollo

---

<sup>10</sup> Ziman (1985).

<sup>11</sup> Consideramos las capacidades intelectuales desde las teorías de la inteligencia múltiple. Gardner (2001).

como miembro activo de una sociedad que progresa mediante el desarrollo del conocimiento.

Todo ello no supone desestimar la oportunidad de diseñar procesos de acceso al conocimiento válido de que disponemos en la actualidad; no defendemos una visión contracultural de la educación formal. Lo que ponemos en discusión es la necesidad de romper con los prejuicios que han justificado el valor de la normalización curricular (en todas sus dimensiones) como única expresión del fundamento de la educación; y esto no se resuelve con nuevos cambios curriculares sino con una profunda revisión de los objetivos que deben orientar los procesos educativos como fundamento del acceso al conocimiento racional. Una revisión del valor social del conocimiento, y la aceptación del valor de las múltiples formas en que cada individuo puede afrontar sus retos de evolución y desarrollo. Nos propone revisar en qué medida las prácticas de educación formal deben ser consecuencia (y no antecedente) de la educación en todas sus dimensiones.

### *3.4. Educación vs. formación*

Actualmente la educación formal está mediatizada por el contexto social que asigna un significado utilitarista al proceso formativo cuando debería estar inspirada por un sentido pragmático orientado a la educación y no exclusivamente hacia la formación. Debemos, en consecuencia, discutir la necesidad de comenzar por preguntar qué clase de humanos queremos impulsar, tras lo cual podremos diseñar el tipo de educación formal que se necesitará para el logro de dicho ideal humano (Moore, 1987).

El recurrente olvido de la condición humana para justificar la condición social o ciudadana de los humanos, nos ha llevado a establecer que los procesos de educación formal deben orientarse por objetivos fuertemente deudores de los requerimientos de producción de lo que se ha dado en llamar “el capital humano”. Hemos cimentado las propuestas educativas en procesos formativos que, más que atender a las necesidades humanas, atienden a necesidades e intereses de las grandes corporaciones sociales. Los currículos se diseñan y orientan hacia la consecución de ese capital humano que estima deseable la adquisición de las capacidades orientadas al acceso a un conocimiento que adquiere valor económico. Este significado de la educación y el conocimiento, no sólo

ahonda en las brechas que promueve élites entre los humanos, también da lugar a una “educación de mantenimiento” fuertemente orientada por criterios sincrónicos, en los que se imponen las necesidades concretas de sociedades concretas a corto/medio plazo, olvidando los requerimientos de conocimiento y las capacidades necesarias para enfrentarse a realidades cambiantes y procesos de evolución y desarrollo en un mundo globalizado.

#### **4. De la educación a la escolarización: primera reducción<sup>12</sup>**

Hablar de educación refiriéndose a escolaridad o reducir educación a escolaridad reduce una de nuestras potencialidades, derivadas de nuestra herencia filogenética, a una de nuestras herramientas culturales (equiparable a tomar el movimiento por la Mecánica, o el cuerpo por la Anatomía). El motivo principal de esa transmutación reside en que la escolaridad ocupa el centro del discurso educativo, desplazando a la periferia a los otros ámbitos educativos. Este proceso ha llevado largo tiempo pues ha sido necesario constituir los sistemas educativos, extenderlos al conjunto de la población, diversificar sus niveles, y ampliar el espacio vital que ocupan en la vida de una persona<sup>13</sup>. Recorrer los acontecimientos histórico-sociales involucrados en esos procesos escapa a este trabajo. Pero, aún a riesgo de simplificar, queremos señalar algunos de los hitos más relevantes: la generalización de un modelo económico y los cambios en la familia (dejando al margen otros factores como cuestiones religiosas de la reforma y la contrarreforma; el enorme peso de la Ilustración; el ascenso de la burguesía, los estados nacionales y el socialismo).

---

<sup>12</sup> A lo largo de este apartado utilizaremos una consideración amplia de la escolaridad que va desde la etapa de infantil hasta la universidad.

<sup>13</sup> Para el caso de España, "si a principios del siglo XX la institución escolar era algo ajeno a casi la mitad de la población infantil [...] algo excepcional para los adolescentes y jóvenes, cien años más tarde dicha experiencia era algo habitual y normal durante al menos cinco horas diarias de unos 175 días al año en la vida de todos los niños, adolescentes y jóvenes de uno y otro sexo desde los 4 a los 16 años, así como de la mayoría de los de 3, 17 y 18 años." (Viñao, 2004, 11).

#### *4.1. Producción y reproducción social*

Cualquier sociedad precisa para su conservación la producción de lo necesario para la vida y de la producción y reproducción de su orden social (Habermas, 1995). Lundgren (1991) nos aporta una visión muy sintética, pero reveladora, sobre el papel que juega la escuela en las sociedades modernas como solución a la separación de las esferas de la reproducción y la producción social. Para este autor, la diferencia fundamental entre las sociedades tradicionales y modernas reside en que, en las primeras, no existe una separación entre la producción y la reproducción social y, en consecuencia, la educación se lleva a cabo dentro de los procesos mismos de sostenimiento de la sociedad. No ocurre así en las sociedades *modernas*; en éstas, la aparición de los estados nacionales (Ramírez y Ventresca, 1992) y la industrialización han ido evolucionando hacia una fractura entre ambas esferas.

En ese contexto la escolarización aparece como la solución a ese distanciamiento, haciendo de la escuela el lugar y el tiempo de educar a los futuros miembros de la sociedad. Así, la escuela viene a ocupar, por necesidad, ese espacio educativo de las generaciones adultas hacia las generaciones jóvenes. Es por esta función de conexión entre producción y reproducción social que la escuela disfruta de una posición preeminente en las sociedades actuales. Esta dinámica se vio acompañada por la expansión del modelo de estado nacional occidental. Fichte dejaba clara esta ligazón necesaria entre estado y educación: “El estado que implante en su territorio la educación nacional [...] no necesitará ejército especial, sino que a partir del momento en que una generación juvenil se haya formado en ella, tendría en ellos un ejército con amor al todo del cual es miembro, al Estado y a la patria” (1997, 267).

La dinámica escolar ha requerido espacios y tiempos diferenciados del resto de la sociedad, lo que ha acentuado la separación entre sociedad y escuela. Así, la escuela se consolida como una institución social reconocible por su edificación y sus procesos internos. Es el lugar donde van los niños y los jóvenes para realizar tareas escolares durante varias horas al día, cinco días a la semana y largos años. Estas tareas vertebran la cotidianeidad de sus miembros y tienen como fundamento la “Selección de qué

conocimientos y destrezas han de ser transmitidos” (Lundgren, 1991, 20) a su vez, constituyen una realidad diferenciada del resto de la sociedad.

#### *4.2. Cambios en la familia*

Como consecuencia de todo lo anterior, en los países desarrollados, el concepto de familia y su realidad ha experimentado importantes cambios desde mediados de siglo pasado. Asumiendo el riesgo de generalizar hemos pasado de una familia extensa (o su variante, la familia troncal) a una familia nuclear de tres o cuatro miembros con los dos progenitores trabajando fuera del hogar<sup>14</sup>. A su vez, este proceso está ligado a la incorporación al mundo laboral de la mujer, en un contexto generalizado de desigualdad de género donde el nivel salarial de las mujeres es inferior al de los hombres, sus horas de trabajo en el hogar son mayores y su ocio es menor, sobre todo si son madres (Sánchez-Herrero, 2008).

En esta realidad social, sería difícil mantener un modelo económico que demanda trabajar fuera del hogar a los miembros adultos de la unidad familiar. Por eso la escuela asume, entre otras funciones, la solución al problema del cuidado de los más jóvenes. No escolarizar a los niños en este modelo social supondría muchos inconvenientes o un colapso del propio sistema. No tener escuela dificultaría la vida social: ¿dónde estarían los niños y los adolescentes?, ¿quién se ocuparía de ellos?

#### *4.3. La expansión de la escuela como modo dominante de educación*

La escolaridad se ha extendido apoyándose en la defensa de garantía de desarrollo personal y social. Estos principios se vieron reforzados, por lo menos para los países occidentales tras la Segunda Guerra Mundial, cuando se experimentó “Una tendencia hacia un sistema de escuela comprensiva, pasando de sistemas muy selectivos y diferenciados a sistemas abiertos a los que todos tuvieran acceso y en los que se aplazaba al máximo la diferenciación” (Lundgren, 1989, 113).

Ahora bien, no es menos cierto que la escolaridad se ha extendido sobre todo porque facilita la expansión de un modelo económico. Un modelo que requiere trabajadores y

---

<sup>14</sup> Buxarrais y Zeledón (2004) desarrollan el tema de la diversidad familiar en diversos contextos culturales.

consumidores y, que en la dinámica histórico social, ha empujado a la infancia, cosa que nos congratula, fuera del entorno de producción, si no del consumo. Desde este análisis, los esfuerzos por escolarizar a los niños del mundo pueden interpretarse como un esfuerzo por homogeneizar el sistema económico planetario. Un sistema que necesita llegar más y más lejos en la promoción de la *forma de vida occidental* y, en esa difusión, la escuela juega un papel invisible pero determinante.

El espacio y el tiempo escolar presentan regularidades, con independencia del lugar de la tierra en la que nos situemos, respecto del aparataje técnico que la acompaña, y del discurso pedagógico que vertebra las acciones escolares. Pudiéndose reconocer, a pesar de la existencia de prácticas diversas, una fórmula común ya descrita por Dewey al hablar de la escuela tradicional (Dewey, 1990). Una de las razones principales de esta regularidad se asienta en los vínculos entre educación y los procesos de colonización y descolonización, que llevaron a la propagación mundial del estado-nación como organización política. El modelo de escolaridad fue exportado y reproducido por el mundo asumiendo y transmitiendo la superioridad de lo occidental, superioridad que va más allá de lo bélico al situar a la civilización occidental como referente para todos los pueblos de la tierra. Evidentemente, ni el derecho a gobernar ni el deber a obedecer podían sostenerse exclusivamente por la fuerza de las armas. Ninguna potencia podía permitirse una guerra continuada contra un pueblo que no se dejase dominar y, tras la cesión del poder político, llega el momento de ejercer el control de una *forma pacífica*. Así, las potencias pasaron a pactar con las élites locales y a sentar su dominio, no con las armas, aunque también, sino con las estructuras de una sociedad civilizada.

De este modo, la colonización también se gestó a través de las instituciones escolares, que permitían formar a las élites locales, como requisito previo a su incorporación a la administración colonial (Carnoy, 1977). La escuela de la colonia no nació para liberar a los pueblos elevándolos a la civilización, sino para ayudar a su buen gobierno desde la metrópoli: “Detrás de la misión civilizadora se escondía la función sociopolítica de evitar la emancipación. La segunda misión confiada a la escuela colonial era entonces la destrucción de los modos de vida y cultura endógenos, y la adquisición de principios y formas de vida ajenos a la realidad económica y social nacional africana” (Eyeang, 2011, 66).

La escuela fue extendiendo sus esfuerzos civilizadores y divulgando el idioma de la metrópoli como una consecuencia lógica de la necesidad de la dominación (Carnoy, 1977; Depaepe, 2011). Como suele ocurrir con las exportaciones, no se tuvieron en cuenta valores del contexto en que se intervenía promoviendo, de hecho, una homogeneización en los territorios y culturas conquistados “frente a las culturas, lenguas y tradiciones originarias ha de imponerse la cultura, la lengua y el código científico que poseen y difunden los colonos, los imperios, las naciones depositarias de la civilización ‘verdadera y superior’” (Hernández, 2011, 26). A partir de entonces, las culturas en proceso de “civilización” van a compartir una cosmovisión.

Tras el abandono de la ocupación colonial apareció una colonización indirecta aunque tenaz, que se fundaba, y aún se funda, en el mantenimiento del control de los recursos naturales otorgando a los países descolonizados el papel de meros proveedores de materias primas (Galeano, 1992; Somoza, 2010). Dado que casi nunca se colonizaron estados, sino extensos imperios o territorios escasamente articulados, la llegada de la descolonización supuso un reto en la configuración mundial de estados nacionales. La institución escolar fue empleada de nuevo, aunque ahora por los liberados, para homogeneizar, unificar y pacificar las naciones así “La creación de escuelas públicas se intensificó luego de la Independencia como parte indisociable de la políticas de formación de los nuevos ciudadano” (Terán, 2010, 38).

Más allá de su utilidad para concitar acuerdos sobre la pertenencia a una nación o no, parece que las escuelas sí han jugado un papel, continuamente denunciado, coayudando a la aceptación del modelo económico desarrollista (Correa y Rodrigo, 2001) que tiene como pieza esencial al “Homo consumens, el consumidor total, cuya única finalidad es tener más y usar más” (Fromm, 1986, 47).

## **5. Segunda reducción: los rankings y sus efectos en educación formal**

Ahora abordamos cómo los rankings educativos definen a la educación. Deseamos aclarar que los ponentes no estamos en contra del control social del ámbito de la educación formal. Por su importancia, la institución escolar debe estar sometida a mecanismos de control, internos y externos, pero como señala Ferrer éstos “Deben ser democráticos, transparentes, sometidos ellos mismos a revisión y a mejora, abiertos a la participación e

intervención ciudadana” (1995, 178). Pero, como veremos en las líneas que siguen, hay más indicios de que la actual rendición de cuentas no tiene como objetivo primordial el justo y necesario control democrático por parte de la ciudadanía, sino el ejercicio de un *poder social* que, en ocasiones, nada tiene que ver con aspiraciones propiamente educativas.

Para referirnos a la rendición de cuentas de los sistemas educativos es necesario abordar los mecanismos utilizados para llevar a cabo el estudio y evaluación sobre los efectos sociales de dichos sistemas. Actualmente, hablar de evaluación del sistema educativo se ha restringido a PISA.<sup>15</sup> Más allá del acrónimo *Programme for International Student Assessment*, cuando hablamos de PISA, nos referimos a un esfuerzo estadístico fundado en pruebas realizadas, cada 3 años, al alumnado de 15 años de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que establece la posición de cada Estado en un listado con la finalidad de que las autoridades políticas de cada país conozcan los resultados en el propio estado y compararlos con los resultados de otros países permitiéndoles “Fijar metas de política educativa en referencia a objetivos medibles conseguidos por otros sistemas educativos, y aprender de las políticas y prácticas aplicadas en otros lugares” (OCDE, 2014, 1).

Las mismas pruebas de evaluación son objeto de controversia, como no podía ser de otra forma, si tenemos en cuenta que los países que participan en estas evaluaciones (en PISA 2012: 67 países; PISA 2015: serán más de 70), no comparten la misma lengua ni, en ocasiones, la misma tradición cultural. Entre las críticas destaca la del dominio del lenguaje, ya que compara el nivel de dominio de lenguas no equiparables (Buckingham, 2012). Aceptando sus limitaciones, es preciso admitir que las pruebas, aunque mejorables, están técnicamente bien construidas (Pereyra, 2013). Dejando a un lado los aspectos técnicos, la crítica de mayor calado pedagógico es que estas pruebas no valoran procesos, sino resultados finales (Lungdren, 2013). En consecuencia tampoco evalúan elementos políticos, institucionales y profesionales; se sobreentiende que la medición del *output* es suficiente para tomar medidas correctoras, e impulsar reformas, tal y como ocurriese en la peor pedagogía por objetivos.

---

<sup>15</sup> Si bien a nivel internacional podemos encontrar otros estudios y otros indicadores: TIMMS, PIRIS, AHELO.



### *5.1. PISA, economía y neoliberalismo en la educación formal*

La escolarización no podía quedar al margen de las dinámicas de globalización y neoliberalismo. Por una parte, asistimos a procesos que sitúan el control de la educación formal en organismos supranacionales (Morgan y Shahjahan, 2014) reservándose a las naciones un rol supervisor (Pongratz, 2013). A esto hay que añadir la retirada del estado de la actuación directa en la escolarización, bien mediante el fomento de lo que se ha dado en llamar la *New Public Management* (Lundgren, 2013) o bien mediante la privatización de la educación (Ball y Youdell, 2007).

El interés de la OCDE por la educación se sostiene en que sus “evaluaciones numéricas clasifican la ‘preparación’ de las escuelas de las distintas naciones para afrontar los imperativos económicos de las economías y de las sociedades del conocimiento del siglo XXI” (Popkewitz, 2013, p. 48). Con este instrumento, la OCDE persigue dar una información imparcial sobre la capacidad futura de los estudiantes, para su incorporación al mundo laboral. La importancia de estos estudios, para los gobiernos nacionales y los organismos internacionales, reside en considerar que los resultados son un adelanto del éxito de la economía nacional y mundial.

Así, los estados aprovechan los resultados de PISA, los malos resultados, para iniciar reformas en sus sistemas escolares (Fernández-González, 2012). Incorporan las nociones del mercado a la escolarización esperando que la escuela dé respuesta a los requerimientos económicos y sociales, previamente filtrados por los organismos internacionales. Se induce a que las escuelas funcionen como empresas y los estudiantes como consumidores. El estudiante debe conocer lo que la empresa-escuela le ofrece: el ranking; la empresa-escuela debe atraer a los mejores estudiantes (Prieto y Villamor, 2013). Estos mecanismos de selección mutua en conjunción con la mayor inversión en los centros con mejores resultados, es una combinación que puede generar procesos en contra de los principios de equidad social y, a largo plazo, de la cohesión social.

La presencia activa de los organismos internacionales en el desarrollo del modelo economicista en educación, y la dejación del valor de la diversidad en los estados, tienden a la homogenización de los sistemas escolares y abocan, como señala Humes (siguiendo a Sahlber) “a países con tradiciones distintas en una dirección común” (Humes, 2014,

55). PISA contribuye al señalar qué debe ser evaluado (Popkewitz, 2013) e indica qué sistemas escolares deben ser considerados modelos a seguir. Por su parte, los estados promueven la homogeneización al apostar por el ideal de libre mercado como forma de gestionar la escolaridad, y propagan la tendencia a imitar los modelos que se muestran “*pisamente*” exitosos. Parece, pues que la educación formal se encamina hacia una organización franquiciada<sup>16</sup>, donde el efecto de empresas internacionales no será desdeñable (Ball, 2012).

## 6. La educación garante de ciudadanía

Ante los reduccionismos “*educación por escolarización y escolarización por establecimiento de rankings*”, sólo resta resistir e insistir en formas alternativas de entender y practicar la educación en todos y cada uno de los contextos sociales. No reclamamos recuperar la educación, porque la educación no se ha perdido. La relación entorno-sujeto educa, la cuestión es en qué. Quizás la sociedad ha delegado demasiado en la institución escolar, despreciándose, y desaprovechándose, otros espacios sociales. Y, si renunciamos como sociedad civil a educar a nuestros miembros, a producir la sociedad que somos y/o queremos llegar a ser, no podemos pretender que nuestros ideales se desarrollen.

Permitir que se difunda un modelo de escolarización centrado prioritariamente en la inserción laboral y en el mantenimiento de una economía desarrollista que predica el individualismo y que, sobre todo, espera y promueve que las personas se comporten, exclusivamente, como consumidores, no es una decisión juiciosa. Los mecanismos propios del mercado globalizado no son buenos educadores, por lo menos en el sentido que José Manuel Esteve ha defendido (Esteve, 2010), pues lo que prima es el beneficio para sí, no para el sujeto ni para la sociedad. Debemos insistir en la recuperación de la educación en y para la sociedad, no en el sentido negativo de la socialización como perpetuación de lo viejo, sino en el sentido positivo de creación del espacio social de las actuales y futuras generaciones.

---

<sup>16</sup> Seguramente, son estas dinámicas las que mueven a los centros escolares a destinar recursos económicos para sus evaluaciones particulares siguiendo el modelo PISA <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools.htm>

Esa educación transmite a la sociedad y a las personas que la realización social y personal se sitúa en *ser* y no en *tener*, es la antítesis de una sociedad “Que define al bien como la satisfacción máxima, por el mayor consumo de bienes y servicios industriales, del mayor número de gente” (Illich, 1973, 29).

La búsqueda de un desarrollo ético personal como antesala de una sociedad civilmente fuerte se antoja imprescindible si realmente queremos afrontar la formación de ciudadanos (Cortina, 2007; Martínez, 2001). Ese crecimiento moral ayudaría a evitar tocar a *Shubert por la noche, leer a Rilke por la mañana y torturar por la tarde* (Melich, 1997), pero también ayudaría adoptar una actitud proactiva y a desarrollar acciones efectivas contra el sufrimiento humano próximo o lejano.

## **7. Las oportunidades escolares y el largo e inacabado camino hacia la escolarización universal: propuestas y realidades**

El proceso de escolarización universal es un largo camino de continuas promesas incumplidas. Desde que en 1948 fuera aprobada la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuyo artículo 26 fijaba claramente los tres ámbitos básicos del derecho a la educación: gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza elemental o básica, posibilitando el acceso a otros niveles de enseñanza; los objetivos de la educación y el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que deseen para sus hijos, se han redactado gran cantidad de convenciones, pactos, declaraciones que no han conseguido que este derecho humano básico sea una realidad. Katarina Tomasevski (2004, 13) decía que el derecho a la educación funciona como multiplicador “cuando se garantiza, mejora todos los derechos humanos; cuando se niega, anula el disfrute de la mayoría, si no de todos”. Es decir estamos negando a una parte importante de la humanidad su futuro y el disfrute de sus derechos, la educación representa “las esperanzas, los sueños y aspiraciones de los niños, las familias, las comunidades y las naciones de todo el mundo, el medio más seguro para salir de la pobreza y un camino fundamental para contar con ciudadanos más sanos, productivos y sociedades más sólidas” (UNESCO/UNICEF, 2015, 3).

Si partimos de esta premisa ¿por qué no se ponen los medios para remediar esta injusticia? Una respuesta posible es que estamos en tiempos de crisis, esta respuesta, que puede ser una pequeña justificación para los últimos años, no nos sirve para justificar la razón de

que no se haya realizado en tiempos de bonanza anterior ¿Es posible justificar que casi 60 millones de niños no puedan asistir a la escuela y que otros tantos adolescentes la hayan abandonado? Estos más de 120 millones de futuros ciudadanos necesitan una respuesta y los organismos internacionales y las reuniones de alto nivel les han dado promesas incumplidas.

### *7.1. Una serie de premisas previas y antecedentes*

Ya hemos indicado que, cuando analizamos el derecho a la educación, lo hacemos desde una óptica excesivamente institucional, dando por supuesto que la educación sólo es posible en la escuela y tomando como conceptos paralelos educación y escolarización. Todos los organismos internacionales cuando hablan del derecho a la educación lo hacen desde la óptica de que la escolarización es la única respuesta al derecho a la educación. Por otra parte, se “olvidan” de otro elemento fundamental, como es que la educación necesariamente tiene que ser de calidad para poder cumplir sus objetivos básicos ¿Acaso una escuela situada a varios kilómetros de distancia de donde reside el alumno, con un maestro sin cualificar, en la que los niños (y no las niñas) carecen de sitio para sentarse, donde no hay libros de texto y en la que está ausente una mínima infraestructura sanitaria es la respuesta al derecho a la educación? Evidentemente la respuesta es clara, pero la realidad es tozuda y nos muestra una y otra vez que esta es la situación en muchos países del mundo.

Si hacemos un pequeño repaso a lo ocurrido en los últimos 25 años, la primera parada de nuestro recorrido la deberíamos hacer en la Conferencia de Jomtien de 1990, que podemos considerar como la culminación de otras iniciativas anteriores que ya estaban encaminadas a conseguir los objetivos aprobados en Jomtien (Ferrer, 2002). Previamente la XXIII Conferencia General de la UNESCO celebrada en Sofía en 1985 había invitado a preparar un plan de acción que ayudara a todos los Estados miembros de las regiones del mundo a erradicar el analfabetismo en el año 2000. En 1989 la XXV Conferencia General de la UNESCO aprobó un Plan de Acción para cumplir este objetivo de eliminar el analfabetismo en el mundo en el año 2000. Además decide escoger el tema de la alfabetización como tema central de la 42ª Conferencia Internacional de Educación (septiembre de 1990). En febrero de 1989, los directores del Banco Mundial, UNICEF,

UNESCO y PNUD acordaron convocar la *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos* que tendría después como lugar de acogida la ciudad tailandesa de Jomtien y que tiene ya una serie de compromisos que luego se reafirmarán en Dakar. En ese momento se hicieron visibles una serie de factores que coadyuvaron a la celebración de la Conferencia de Jomtien y al alcance de unos acuerdos internacionales, como, por ejemplo, los desiguales progresos en la escolarización a escala mundial o la alta tasa de analfabetismo. Asimismo en la década de los 80 se vivía un momento político que el Director General de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, calificada como “muy propicio”, con un posible soporte por parte de los organismos, las agencias y los bancos internacionales, lo que aumentaba “las posibilidades de acometer una acción concertada de gran envergadura en un ámbito tan vital para el porvenir como es la educación” (Mayor Zaragoza, 1990, 493). Nuevamente la realidad es tozuda y nos mostraba las profundas desigualdades existentes, que quedaron plasmadas en la radiografía que recoge el mismo preámbulo de la Declaración de Jomtien (WCEFA, 1990):

- Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria
- Más de 960 millones de adultos —dos tercios de ellos mujeres—son analfabetos, y, el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

¿Podía quedar la Comunidad Internacional de brazos cruzados ante esta situación? La decisión tomada en Jomtien fue la de poner en marcha una iniciativa para frenar la tendencia al “declive de la educación básica que se produjo en los años 1980” producida en muchos casos porque “muchos gobiernos se habían visto obligados a reducir su

presupuesto de enseñanza debido a la devolución de la deuda y a una disminución de los ingresos por exportaciones" (Martin, 2000, 4).

### *7.2. De Jomtien de Dakar, 10 años de camino*

La década de los noventa fue convulsa a escala internacional: el muro de Berlín estaba recién caído, pero ya se habían culminado los procesos de transición de los países del Este y Centro Europa; comienza un desarrollo expansivo de Internet; emerge una economía con nuevas necesidades formativas; la ciencia progresa, con profundas implicaciones sanitarias y éticas; se dan nuevos movimientos migratorios; hay un incremento de la pobreza y del endeudamiento; la mundialización se abre camino a pasos agigantados, con países que sufren ciclos económicos muy inestables; en África el VIH/SIDA tiene efectos devastados y, además, se agudizan los desastres naturales debido al cambio climático (Ferrer, 2002).

En abril del 2000, y organizado por UNESCO, Banco Mundial, UNICEF, PNUD y la FNUAP, 1.500 personas de 182 países, 100 ministros, y más de 150 representantes de la sociedad civil, se reunieron en Dakar, revisaron los objetivos y estrategias aprobadas en Jomtien y se evaluó lo ocurrido en el último decenio. Finalmente, 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la Educación Para Todos (EPT) y definieron seis objetivos que debían cumplirse para el 2015 (ver apartado siguiente), encargándole a UNESCO la tarea de coordinar a los copartícipes.

Hay autores muy críticos con lo aprobado en Dakar, Torres (2000) no duda en afirmar que en esos diez años la Educación Para Todos “encogió”, las metas marcadas en Jomtien no se alcanzaron y hubo, incluso, un empobrecimiento del discurso e ideario de la EPT aprobado. Así se pasó de la educación para todos, a la educación de niños y niñas (los más pobres entre los pobres); de la educación básica, a la educación escolar (primaria); de universalizar la educación básica a universalizar el acceso a la educación primaria; de necesidades básicas de aprendizaje a necesidades mínimas de aprendizaje; de concentrar la atención en el aprendizaje a mejorar y evaluar el rendimiento escolar de los alumnos; de ampliar la visión de la educación básica a ampliar el tiempo (número de años) de la escolaridad obligatoria; de la educación básica como cimiento de aprendizajes posteriores a la educación básica como un fin en sí misma; de mejorar las condiciones de aprendizaje,

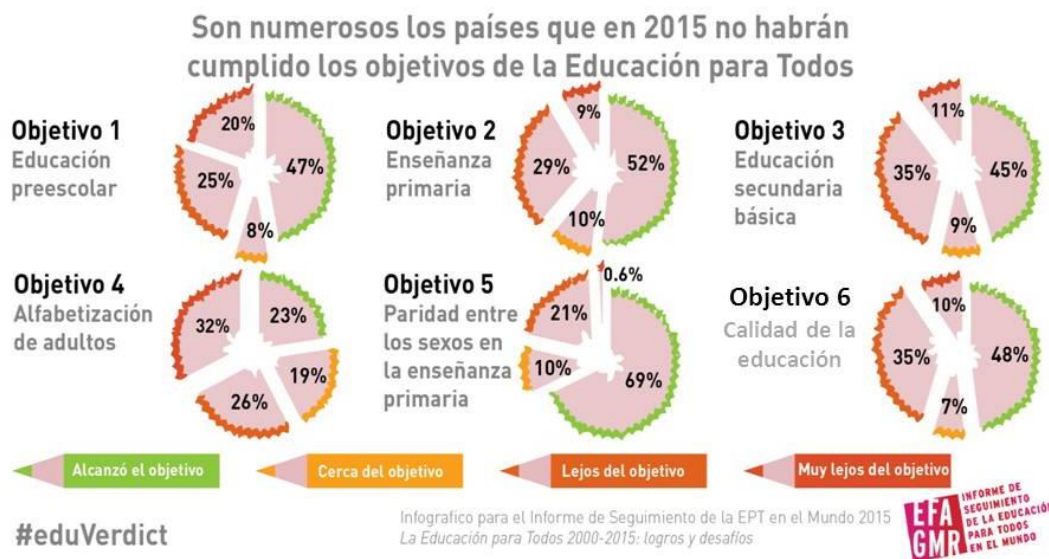
a mejorar las condiciones internas de la institución escolar; de considerar a todos los países a considerar los países en desarrollo; y de la responsabilidad de los países y la comunidad internacional a la responsabilidad de los países. Es decir hubo un viraje hacia los intereses que defendían los países desarrollados, haciendo un puente hacia lo que la economía y no las personas necesitaban, y una confianza casi ciega en que la escolarización y los contenidos y modelos escolares serían la solución. A pesar de ello, no nos cabe la menor duda que Dakar supuso un punto sin retorno en el impulso de una acción evaluada para alcanzar unos objetivos reconocidos previamente en gran cantidad de tratados internacionales.

### *7.3. De Dakar a hoy, otros quince años de promesas incumplidas*

Desde hace unos años ya se sabía que los seis objetivos acordados en Dakar, y que suponían un compromiso común internacional, no se iban a alcanzar. No podemos negar los avances en estos tres lustros, pero hemos quedado lejos de alcanzarlos y son indicadores del fracaso internacional. Algunos podrán decir que la crisis económica, que ha afectado a los países desarrollados en el último decenio, ha podido ser un factor importante; UNESCO (2011) lo desmiente categóricamente, al mostrarnos que el déficit de financiación de la EPT (16.000 millones de dólares) equivale a lo que los países desarrollados destinan a gastos militares en seis días (todavía nos quedarían 359 para hacer “juegos de guerra”). Si miramos la situación de los países con mayor déficit también veríamos datos sorprendentes. Por ejemplo 21 de los países más pobres del mundo gastan más en su ejército que en la educación primaria, y que con tan sólo el 10% de sus gastos militares podríamos escolarizar 9,5 millones de niños (UNESCO 2011) es decir el 40% de su población total sin escolarizar. En Etiopía, el presupuesto dedicado a gastos militares es dos veces mayor que el dedicado a la educación, cuatro veces en Chad y siete veces en Pakistán. La pregunta no es ¿es posible alcanzar el objetivo? sino ¿hemos hecho los esfuerzos necesarios para conseguirlo? La crisis económica de los países desarrollados no puede ser una excusa para no haberlos alcanzado.

En relación con el cumplimiento de los objetivos, la respuesta resumida la tenemos en el siguiente gráfico que recoge el porcentaje de países que lo han conseguido.





De todos modos, y de manera un tanto esquemática, en los siguientes párrafos recogemos algunos de los datos que nos muestran la situación de estos indicadores en el año que termina el proceso (UNESCO, 2015).

*Objetivo 1:* Primera infancia. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

La tasa de mortalidad infantil ha disminuido casi un 50% en estos quince años, lo que, sin duda, es un avance, pero no alcanza el Objetivo del Milenio de reducirla en 2/3 con respecto a la tasa de 1990. Podemos ver el vaso medio lleno o medio vacío, pero lo cierto es que más de 6 millones de niños menores de 5 años murieron en 2013 por causas evitables, y había 162 millones de niños con malnutrición, lo cual es un hándicap claro para su desarrollo. Desde el punto de vista de la escolarización es claro el avance, ya que desde 1994 la enseñanza preescolar ha aumentado un 64% en el mundo, pero no podemos caer en la trampa de pensar que este aumento es necesariamente en centros de calidad, y mucho menos equitativo, ya que en muchos países esta etapa está en manos privadas, lo que se traduce en un “acceso poco equitativo y una impartición de enseñanza insuficiente en general” (UNESCO, 2015, 87), a lo que hay que añadir que las cuotas exigidas dejan fuera a las familias más desfavorecidas.



*Objetivo 2:* Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, y la terminen.

Ha habido un aumento en la escolarización en primaria, pero todavía quedan fuera del sistema 58 millones de niños y niñas y el proceso ha quedado estancado desde 2007. Ha habido avances también en la supresión de las tasas, que algunos países del África Subsahariana han considerado como un elemento simbólico para el renacimiento del país después de un conflicto. Por otra parte, es necesario el aumento de la calidad educativa para que la “educación pública se convierta en un vehículo de movilidad social para las poblaciones desfavorecidas” (UNESCO, 2015, 125). Está claro que hay que llegar a los colectivos marginados si el objetivo real es la universalización de la educación primaria.

En las diversas sociedades hay prácticas de exclusión que están profundamente arraigadas y que afectan especialmente a diversos colectivos de niños: los pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas; trabajadores; nacidos en comunidades nómadas; afectados por el VIH y el Sida; residentes en barriadas suburbanas o con discapacidad. A lo largo y ancho del planeta se han utilizado diversos métodos para atraer a los niños a la escuela: programas de alimentación escolar, que han supuesto un aumento de un 25% en la tasa de escolarización en el África Subsahariana; distribución de raciones para llevar a casa, que ha tenido como consecuencia que el índice de repetición se redujera un 20% en Uganda; o programas de transferencia en efectivo, muy utilizados en América Latina. Asimismo en este periodo se ha aumentado la construcción de escuelas y se han mejorado las infraestructuras sanitarias, lo que, sin duda, ha aumentado la asistencia a la escuela.

*Objetivo 3:* Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa Educación secundaria básica.

Para medir el cumplimiento de este objetivo uno de los indicadores claves es el acceso a la educación secundaria y hay países que han realizado progresos escolares notables, aunque no podemos olvidar que su universalización no suele ser equitativa, beneficiando, en primer lugar, a los grupos más favorecidos, económica, socialmente o por cualquier otro motivo, quedando nuevamente al margen los hijos e hijas de los grupos más desfavorecidos, creándose un círculo vicioso de pobreza.

Por otra parte, este objetivo puede y debe tener también una visión extraescolar con el fortalecimiento de programas de educación a lo largo de la vida, o más bien de aprendizaje, como ha sido transformada por los organismos internacionales. Una conclusión clara de este objetivo es que se debe mejorar la coordinación y la cooperación entre los distintos actores. A escala planetaria hay un progreso desigual y está claro que de cara al futuro es necesario universalizar el primer ciclo de secundaria, poner en marcha programas de aprendizaje de segunda oportunidad y mejorar la definición de las competencias y de los datos.

*Objetivo 4:* Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. Alfabetización de adultos.

Este objetivo ha sido uno de los que ha quedado más lejos de alcanzar. La tasa de analfabetismo ha disminuido del 18 al 14%, por lo que estamos muy lejos del 9% que era el objetivo propuesto. Hoy en día se calcula que quedan del orden de 781 millones de adultos analfabetos o sin unas competencias básicas en lectura y escritura en el mundo, Las cifras son todavía más escandalosas al comprobar que tan sólo 17 de los 73 países con una tasa de alfabetización menor del 95% consiguieron alcanzar el objetivo. Es decir la brecha aumenta y si hiciéramos un análisis más profundo de la realidad veríamos que los avances no se producen por campañas dirigidas a los adultos, sino por la incorporación a la vida adulta de jóvenes con competencias básicas adquiridas en su escolarización. La situación empeora si nos fijamos en las mujeres, son muy pocos los países en los que éstas han mejorado su posición.

*Objetivo 5:* Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento. Paridad de géneros.

Este es sin duda el indicador en el que se han conseguido resultados más positivos, aunque la realidad no sea para “echar cohetes”, ya que poco más de dos tercios de los países de los que se disponen datos, han alcanzado o van a alcanzar este objetivo; un 10% está cerca de conseguirlo, y tan sólo un 0,6% está muy lejos. La situación es diferente si analizamos

los datos de la educación secundaria, en la mitad de los países en desarrollo se mantiene esta discriminación más o menos en la mitad de ellos; por el contrario en los países desarrollados son los chicos los que tienen una menor representación. Las razones por las que algunos países no hayan alcanzado la paridad la podemos encontrar habitualmente en las normas y actitudes discriminatorias arraigadas en la sociedad: matrimonios precoces, embarazo adolescente, preferencia por los varones para la inversión familiar en educación, trabajo doméstico, etc. (OCDE, 2012)

*Objetivo 6:* Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas. Calidad de la educación.

En este último indicador, que en algunos momentos podría parecer un reclamo para que más y más países se sumen a las evaluaciones realizadas por organismos internacionales, ha sido alcanzado por menos de la mitad de los países. Los objetivos de Dakar, en este punto, no se olvidan de dos aspectos claves: el profesorado y la disponibilidad de recursos. En relación con el primer aspecto, resulta sorprendente encontrarnos con que del casi medio millón de docentes del Perú, cerca de cien mil no tienen capacitación pedagógica<sup>17</sup>. Es decir, puede que ofrezcamos al alumnado un puesto escolar, pero gestionado por una persona sin la capacitación necesaria. Por otra parte, la calidad de la educación está íntimamente relacionada con la disponibilidad de recursos: materiales de enseñanza adecuados, entornos acogedores y con los procesos didácticos que rara vez podrán ser de calidad si el profesorado no está capacitado.

#### *7.4. A partir de 2015: nuevos plazos, las mismas promesas*

Está claro que, a pesar de los avances, hemos quedado muy lejos de cumplir lo acordado en Dakar ¿Qué va a ocurrir a partir de ahora? UNESCO (2014), dentro de su estrategia, ha preparado el “Documento de posición sobre la educación después de 2015”, donde se recomienda a sus Estados Miembros el objetivo de “Lograr para todos por igual una

---

<sup>17</sup> <http://www.larepublica.pe/16-04-2015/mas-de-50-mil-profesores-ensenan-en-colegios-privados-sin-tener-titulo>, consultado el 19 de abril de 2015

educación de calidad y un aprendizaje durante toda la vida”, pero establece un nuevo plazo temporal para dentro de 15 años, 2030, y nuevas metas que van a ser fijadas este año 2015. Con este documento y la celebración de un nuevo Foro Mundial sobre la Educación, que se celebrará el próximo mes de mayo, y una cumbre de Naciones Unidas que se desarrollará en septiembre de 2015 donde se aprobará un nuevo marco de acción. Es decir las metas de Jomtien (1990), reelaboradas en Dakar (2000), los objetivos del Milenio (2000), etc. siguen y seguirán incumplidos, los países se dan, como los malos estudiantes, nuevos plazos para cumplir lo que ya tenía que estar resuelto.

Podemos decir, casi sin temor a la equivocación, que en muchos lugares del mundo, desde el punto de vista de la escolarización, nacer niña en un entorno rural y en una minoría étnica y con una discapacidad, es casi un pasaporte directo a no conocer la escuela, o a conocer una escuela de mala calidad, y la condena a no poder disfrutar los Derechos Humanos.

## **8. Afrontar el problema**

Nuestro análisis propone repensar la educación en términos humanos considerando que cada propuesta ha de hacer posible que la educación sea compatible con la atención a las realidades diversas, garantizando que cada humano pueda acceder a la capacitación y desarrollo necesario para enfrentarse a los grandes retos de la situación actual de la humanidad. No es tarea fácil si consideramos que tampoco los idealismos educativos que se propusieron a lo largo del S.XX han servido para diseñar procesos que evitasen la situación actual de emergencia humanitaria.

Comenzaremos por señalar que hay problemas no solucionables exclusivamente desde la educación formal. La paz no se construye con educación para la paz; la igualdad y equidad no se fomentan mediante formación en ciudadanía; ni acabaremos con los fundamentalismos religiosos, políticos e ideológicos mediante formación en valores. Quizás habría que aprender y enseñar que somos una especie más en el desarrollo de la vida en nuestro Planeta, que, como tal, tenemos un proceso de aparición, evolución y, por qué no, extinción; y que, durante el gran periodo temporal que este proceso conlleva, debemos aportar nuestras capacidades para evitar el sufrimiento innecesario.

Debemos enseñar y aprender que los conocimientos intelectuales y las tecnologías que poseemos son bienes que deben estar a disposición de todos los individuos humanos, siempre que demuestren su capacidad para solucionar los problemas que hemos estado considerando, entre otros. Debemos aprender y enseñar que nuestra especie ha contraído una deuda con otras especies vivas en la medida en que los humanos hemos llegado a comprender los efectos de nuestra existencia en los entornos que han hecho posible la existencia de esas otras especies, y enseñar y aprender cómo los humanos hemos coevolucionado con las mismas. Enseñar y aprender que el mundo no nos pertenece: nosotros pertenecemos al mundo. Enseñar y aprender que la educación no es sólo escolarización generalizada, sino acceso libre a cada una de las realizaciones culturales<sup>18</sup>.

Estas pocas declaraciones suponen una revisión profunda sobre cómo los humanos nos situamos en el mundo y debería hacernos reflexionar sobre aspectos directamente vinculados a la educación como son el conocimiento, sus desarrollos tecnológicos y sus consecuencias. El desigual acceso a ventajas evolutivas asociadas la propiedad privada del conocimiento, la propiedad privada sobre producción de alimentos, sobre acceso y tratamiento de las aguas, y sobre producción de fármacos, son ejemplos que fundamentan el desigual acceso a condiciones de vida sin sufrimientos innecesarios. Más grave aún es el desigual acceso a una educación de calidad que hiciera posible que las desigualdades anteriores dejaran de existir.

De nada sirve argumentar la necesidad y el derecho de universalizar el acceso a los sistemas de educación formal si esto no conlleva que todos los humanos lleguemos a estar en situación de vivir en igualdad de posibilidades de desarrollo<sup>19</sup>; y de nada sirve proponer educación para el desarrollo si imponemos modelos de desarrollo asociados a un progreso que se fundamenta, precisamente, en acciones que legitiman la propiedad privada de

---

<sup>18</sup> Durante siglos Mali desarrolló gran parte de su 'educación' mediante la música. La música maliense expresa y comunica valores, deseos, información sobre la cacería, la agricultura, el nomadismo, los problemas de las mujeres, de los hombres, de la religión y de la naturaleza. Cheick Oumar Sissoko (Director de cine y exMinistro de Cultura en Mali) lo expresa de este modo: "Music is the most important part of our heritage. Because music is memory. Music is tradition. There isn't a single tradition in our country that isn't magnified by music. That music is represented at weddings, baptisms, circumcision ceremonies, funerals, harvest ceremonies... and social cohesion, national cohesion. Music provides the rhythm of our lives so if there isn't any music, it means death".

<sup>19</sup> Cuando hablamos de posibilidades de desarrollo consideramos que no hay un solo modelo de desarrollo ya que cada contexto humano y ecológico constituye un entorno coevolutivo diferente.

ventajas evolutivas. Más aún, de nada sirve recrearse en los datos estadísticos sobre el progreso de la educación en el mundo cuando esos datos no reflejan las realidades que esconden.

Tal como proponían los profesores Salas y Carbonell (2003) no seremos humanos hasta que las ventajas evolutivas que hemos desarrollado no estén a disposición de todos los humanos, bien sea para utilizarlas, para criticarlas o para reformularlas. Esto no sólo nos lleva a justificar que, si la educación ha supuesto una ventaja evolutiva debe estar a disposición de todos los humanos sino, más allá; el conocimiento (y sus aplicaciones), que sirven de sustento a los procesos de educación, debe ser propiedad compartida por todos los humanos.

## **9. Conclusiones**

Los datos de que disponemos permiten afirmar que los sistemas educativos no han dado respuesta a la resolución de las desigualdades sociales y culturales, a la erradicación de la pobreza, ni al acceso universal del conocimiento de que actualmente se dispone. Mientras los sistemas educativos sigan siendo el repositorio de la formación necesaria para asegurar el progreso, bajo determinados parámetros de eficacia social, estarán dando la espalda al futuro de la humanidad y, desde nuestra perspectiva, éste es el problema de la educación.

Afirmar que el derecho a la educación supone la expansión de los sistemas de educación formal y la garantía de acceso universal a los mismos, es afirmar un determinado procedimiento de intervención cultural y social. La educación así entendida adquiere la cualidad de un modelo generalizable y válido para todas las formas culturales y sociales de que hoy dispone la humanidad. Pero si nos detenemos a considerar no sólo los modelos culturales y sociales predominantes, sino aquellos modelos que siguen en vigencia en las pequeñas sociedades y pequeñas culturas que aún existen, y están en riesgo de desaparición, tendríamos que plantearnos en qué medida la educación (así entendida) no es una estrategia a favor del desarrollo humano sino a favor de una determinada idea de progreso no exenta de riesgos.

La expansión de los sistemas de educación formal, origina emergencias culturales y sociales distintas en tanto en cuanto estas propiedades surgen de la interacción entre el propio sistema educativo y el resto de sistemas socio-culturales con los que interacciona. Cabe, entonces, preguntarse si no estamos generalizando un recurso fuertemente deudor de un determinado significado de educación que (como hemos indicado anteriormente) no ha demostrado su validez en términos de desarrollo si bien está fuertemente justificado en término de progreso.

El desarrollo humano ha sido posible a lo largo de la historia de nuestra especie gracias a la diversidad de conocimientos, técnicas y valores que han emergido de los procesos de interacción entre humanos y entre éstos y las realidades naturales en que se han relacionado. Este es el fundamento del acervo de conocimientos que nuestra especie tiene disponible en la actualidad; y es una realidad en la que, al igual que en los sistemas vivos, la diversidad juega un papel fundamental a la hora de asegurar la evolución y el desarrollo. Perder parte de esa diversidad como consecuencia de la “normalización” de procesos de educación, es arriesgarnos a eliminar del sistema de conocimientos de la especie humana elementos que enriquecen el acervo cognoscitivo cultural y humano. Parfraseando a J. Wagensber (Wagensber, 1996, 123) nos coloca en situación de eliminar conocimientos que no sabemos cuándo pueden ser la solución a problemas que (quizás) no seamos capaces ni de imaginar.

## Referencias bibliográficas

- BALL, S. J. (2012) *Global Education Policy: austerity and profit*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de la ULL.
- BALL, S. J. y YOUDEL D. (2007) *Privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas, Education International.
- BRUNER, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid. Alianza Editorial.
- BUCKINGHAM, J. (2012) *Keeping PISA in Perspective: Why Australian Education Policy Should Not Be Driven by International Test Results*. Centre for Independent Studies.
- BUXARRAIS, M. R. y ZELEDÓN, M. P. (2004) *La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos*. Bilbao, Desclée.
- CARNOY, M. (1977) *La educación como imperialismo cultural*. Madrid, Siglo XXI.
- CARR, D. (2010) Education, Contestation and Confusions of Sense and Concept, *British Journal of Educational Studies*, 58 (1), 89-104.
- COMISIÓN EUROPEA (2007) *La Investigación Científica en los Medios de Comunicación. (Especial eurobarómetro)*, Consultado el 26 marzo. [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_282\\_sum\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_282_sum_es.pdf)
- CORREA, N. y RODRIGO, M. J. (2001) Cultura, creencias y desarrollo sostenible. Una visión desde la psicología evolutiva. En SANTANA, L.E. (Ed.), Trabajo, Educación y Cultura. Un enfoque interdisciplinar, Madrid, Pirámide, 227-240.
- CORTINA, A. (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid, Ediciones Nobel.
- DEPAEPE, M. (2011) Ejes de la política educativa colonial en el Congo belga (1908-1960). *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 29, 33-44.
- DEWEY, J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York. Macmillan.
- DEWEY, J. (1990) *The School and Society and the child and the curriculum*. Chicago, University of Chicago Press.
- ESTEVE, J.M. (2007) *La educación en la sociedad del conocimiento. Una tercera revolución educativa*. Consultado el 2 de noviembre de 2014. [www.oei.es/reformaseducativas/educacion\\_sociedad\\_conocimiento\\_tercera\\_revolucion\\_esteve.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/educacion_sociedad_conocimiento_tercera_revolucion_esteve.pdf)
- ESTEVE, J.M. (2010) *Educar un compromiso con la memoria: un libro para educar en libertad*. Barcelona, Octaedro.
- EYEANG, E. (2011) El sistema educativo de Gabón, de la independencia a nuestros días (1960-2010). *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 30, 63-77.
- FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, N. (2015) PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178.
- FERRER, F. (1995) El control social de la escuela: reflexiones para un análisis internacional. *Revista Española de Educación Comparada*, I, 177-203.
- FERRER, F. (2002) La educación para todos: entre el mito y la realidad, en NAYA, L.M. (ed.) *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Donostia, Erein, 119-170.
- FITCHE, J.G. (1977) *Discursos a la nación alemana*. Madrid, Editora Nacional.
- FROMM, E. (1986) *La revolución de la esperanza*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- FUNDACIÓN BBVA (2012) *Estudio Internacional de "Cultura Científica"*. Consultado el 6 abril de 2015. <http://www.fbbva.es/TLFU/dat/compreension.pdf>
- GARDNER, H. (2001) *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona.



Paidós.

GALEANO, E. (1992) *Las venas abiertas de Latinoamérica*. México, Siglo XXI.

HABERMAS, J. (1995) *Conocimiento e interés*. Valencia, Universitat.

HERNÁNDEZ, J. M<sup>a</sup>. (2011) Presentación. Descolonización y educación en África. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 30, 23-31.

HUMES, W. (2014) Narratives of Globalisation and Their Implications for Education. *SISYPHUS Journal of Education*, 2(3), 52-76.

ILLICH, I. (1978) *La convivencialidad*. Barcelona, Barral.

JONAS, H (1994) *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona. Círculo de Lectores.

LEE, W. O. (2014) Lifelong learning and learning to learn: An enabler of new voices for the new times. *International Review of Education*, 60(4), 463-479.

LUNDGREN, U.P. (1991) *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.

LUNDGREN, U.P. (2013) PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 15-29.

MARTIN, A. L. (2000) Diez años después de Jomtien. *Fuentes*. UNESCO, 122, 4-5.

MARTÍNEZ, M. (2010) *Educación y Ciudadanía Activa*. Consultado el 16 de enero de 2015. <http://www.oei.es/valores2/mmartinez.htm>

MAYOR ZARAGOZA, F. (1990) La educación para todos»: un desafío para el año 2000. *Perspectivas*, 76, 487-495.

MÈLICH, J. C. (1997) El silencio y la memoria. "¿Cómo se puede tocar a Schubert por la noche, leer a Rilke por la mañana y torturar al mediodía?". *Ars Brevis*, 3, 171-189.

MOORE, T.S. (1987) *Introducción a la Teoría de la Educación*. Madrid, Alianza Editorial.

MORGAN, A. (2013) *Music, Culture and Conflict in Mali*. A report for Freemuse. Consultado el 21 abril de 2015. [http://freemuse.org/graphics/Publications/PDF/Music-Culture-Conflict\\_MALI.pdf](http://freemuse.org/graphics/Publications/PDF/Music-Culture-Conflict_MALI.pdf)

MORGAN, C. y SHAHJAHAN, R. (2014) The legitimation of OECD's global educational governance: examining PISA and AHELO test production. *Comparative Education*, Consultado el 15 enero de 2015. <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2013.834559>

NAYA, L.M. y DÁVILA, P. (2006) *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia, Erein.

OCDE (2012) *Closing the Gender Gap: Act Now*. Paris, OCDE.

OCDE (2012) Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben. Consultado el 3 de febrero de 2015. [http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf)

PEREYRA, M. A. (2013) PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (2), 6-14.

PONGRATZ, L. A. (2013) La reforma educativa como estrategia gubernamental. . *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 141-152.

POPKEWITZ, T. S. (2013) PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 48-64.

PRIETO, M. y VILLAMOR, P. (2013) Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 150-166.

RAMÍREZ, F.O. y VENTRESCA, M.J. (1992) Institucionalización de la Escolarización masiva: Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno, *Revista de Educación*, 298, 121-139.

- SALAS, E. y CARBONELL, R. (2003) *Aún no somos humanos: propuestas de humanización para el Tercer Milenio*. Barcelona. Península.
- SÁNCHEZ-HERRERO, S. (2008) La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio. *Anales de psicología*, 24(1), 64-76.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2010) Educación y movimientos populistas en América Latina: una emancipación frustrada. *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria*, 29, 157-175.
- TERÁN NAJAS, R. (2010) La Emancipada: las primeras letras y las mujeres en el Ecuador decimonónico. *Historia de la Educación Revista Interuniversitaria*, 29, 35-55.
- TOMASEVSKI, K. (2004) *El asalto a la educación*. Barcelona, Intermon Oxfam.
- TORRES, R.M. (2000) *Educación para todos. La tarea pendiente*. Madrid, Popular.
- UNESCO (2005); “*Dar prioridad a la educación en la agenda para el desarrollo después de 2015: informe de la consulta temática mundial sobre la educación en la agenda para el desarrollo después de 2015*” Consultado el 19 de abril de 2015 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- UNESCO (2011) *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. París, UNESCO.
- UNESCO / UNICEF (2013); “*El Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/14*” Consultado el 6 de abril de 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO (2014): *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. París, UNESCO ED-14/EFA/POST-2015/1, Consultado el 19 de abril de 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- UNESCO (2015) *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París, UNESCO.
- UNICEF/UNESCO (2015): *Subsanar la promesa incumplida de la educación para todos. Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños fuera de la Escuela*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- VIÑAO FRAGO, A. (2004) *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons.
- WAGENSBERG, J. (1996) *Amazonía. Ilusiones ilustradas*. Barcelona, Momento Angular.
- WCEFA (1990): *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Wcefa, Nueva York. Consultado el 19 de abril de 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>