



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Filosofía

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN: DEMOCRACIA, ECONOMÍA Y SOCIEDAD, EN LA UNESCO.

Estudio crítico de la:

"Educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO
de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI,
presidida por Jaques Delors.

Informe final de Seminario de grado: Filosofía, Política y Educación, para
optar al Grado de Licenciado en Filosofía

José Alfredo Díaz Fernández
Profesores Guía: Carlos Ruiz Schneider, Francisco Herrera Jeldres.

Semestre de primavera, Santiago de Chile, 2010

A mi Padre y Madre, por su empuje y fuerza.

A mi familia, por ser familia.

*A los que no están conmigo en estos instantes,
pero lo estuvieron en su momento, y afectuosamente a los presentes.*

Índice

Agradecimientos	(I)
Introducción	
Capítulo I	5
Democracia	
1. Lo Democrático en la Educación.	5
2. Tercer pilar de la educación.	6
3. Principio de homogeneidad.	8
4. Principio del pluralismo.	13
5. Ciudadanía activa.	15
Capítulo II	
Economía	
1. El referente de sentido.	17
2. El capital humano.	19
3. La crítica.	22
4. Revolución industrial.	24
5. Segundo pilar de la educación.	26
6. Primer pilar de la educación.	27
7. El desarrollo humano.	29
Capítulo III	
Sociedad	
1. Sociedad \equiv Educación.	
2. Cuarto pilar de la Educación.	36
3. Educación para toda la vida.	38
3.1. El <i>mundo</i> laboral.	40

3.2. “El trabajo escolar”.	42
4. Básico, Medio, Superior y Continuo.	43
5. El mundo de la educación.	46
6. La información y el conocimiento (sociedades).	48
Consideraciones Finales	52
Bibliografía	61

Agradecimientos

La realización del presente estudio no habría sido posible sin el valioso apoyo de algunas personas. En primer lugar, quisiera reiterar el agradecimiento a mis padres Eda y Luis, por su valioso e incondicional apoyo y dedicación. En segundo, a la Universidad de Chile en su conjunto, tanto a los profesores que guiaron el desarrollo de esta tesis, Carlos Ruiz Schneider y Francisco Herrera Jeldres, y en forma muy especial a Pedro Peirano Palmieri destacado formador y amigo; como al círculo de amistades que siempre brindaron un cálido ambiente de convivencia. Y por último a Diana González Terán cuya ayuda en los momentos finales de esta investigación han permitido la finalización de este proceso.

Introducción

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN: DEMOCRACIA, ECONOMÍA Y SOCIEDAD, EN LA UNESCO. Es una búsqueda de las razones últimas de los postulados que presenta UNESCO para la Educación Mundial. Como es sabido, la discusión en torno a la Educación puede ser planteada y replanteada desde innumerables visiones y consideraciones tanto ideológicas como teóricas; una de estas visiones la representa un organismo denominado “UNESCO” (Organización de las naciones unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Y es desde éste organismo donde se inicia la discusión y problematización que presenta esta investigación. Centrándose mayoritariamente en la sistematización de los fundamentos –anteriormente nombrados–, concentrándose en las implicaciones, y principios de un proyecto que aspira a una coherencia interna en materia de Derechos Humanos y Educación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura es un organismo dependiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU); fundado en noviembre de 1945 (posterior a la fundación de la ONU, octubre del mismo año, a dos meses del término de la Segunda Guerra Mundial.) con el objetivo claro de contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural de los seres humanos, mediante la poderosa herramienta que significaría la Educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información. Educación, que debe estar destinada a lograr una formación *para todos* y un aprendizaje *a lo largo de la vida*; posibilitado a través de una transformación profunda de las políticas mundiales, constituidas por un diálogo con el mundo entero (actualmente constituida por 193 naciones) que permitiría lograr un desarrollo sostenible con un fuerte respeto a los Derechos Humanos y la meta ejemplar de la reducción de la pobreza.

La investigación tiene su punto de origen en un principio básico que sustenta cualquier proyecto con pretensión de coherencia interna, por el cual, determinada *teoría política* presenta una *implicancia* en una *teoría educativa*, es decir, cómo se plante la Educación tiene mayor relación con presupuestos políticos, filosóficos o

metafísicos, que con un acto pedagógico mismo, aunque este último se considera asimismo como una forma activa de realización política y filosófica.

De esta manera se impuso la problemática sobre la cual gira esta investigación: *dar cuenta de manera clara de los fundamentos últimos que subyacen bajo esta organización y su proyecto educativo*; sacar a la luz la “UNESCO”. Las últimas contribuciones de esta organización y el debate actual dan cuenta de diversas posturas, y lo que es más importante, un debate en torno a una gran gama de significaciones (v.gr. Democracia, Política y Ciudadanía) que si bien, determinaban esencialmente las discusiones, estas se presentaban como vagas y connotando una gran polisemia sobre los orígenes conceptuales.

La importancia de estas significaciones es radical pues, una toma de posición (significado) con respecto a dichos términos construye y constituye una significación *real*; determinar al individuo de tal o cual manera (filosofía) es conducente a pronunciar políticas (leyes) públicas (prácticas) que cimientan y constituyen sujetos (hombres). La discusión y la semántica de este tipo de proyecto no se reducen a un mero juego de lenguaje intelectual sino, cobra su significación estricta en el mundo de los seres humanos.

La consideración sobre los principios, postulados y su interpretación, se constriñe esencialmente al proyecto educativo para el siglo XXI –aunque se consideren documentos elaborados posteriormente por UNESCO y otras organizaciones mundiales, con el fin de propiciar determinadas clarificaciones a puntos oscuros que no son esclarecidos suficientemente– elaborado por una comisión Internacional presidida por Jacques Delors, *La Educación encierra un tesoro* (1997)¹, donde uno de sus pilares “*aprender a ser*” es continuador de una política establecida en un proyecto anterior *Aprender a ser. La educación del futuro*. (1973). Informe nuevamente de carácter internacional presidido por Edgar Faure. Cuestión que marca la línea fundamental en lo que se refiere a políticas Educativas. Ambos “*informes*” marcan el esquema principal para lo que será considerado posteriormente como un esfuerzo conjunto hacia la superación de la pobreza por la vía de la capacitación y la movilidad social,

¹ Antes de comenzar la lectura es importante realizar una aclaración al lector, intercambio libremente *Delors, informe, la comisión y La Educación encierra un tesoro*; y en todos los casos utilizo como sinónimos.

rasgos que constituyen en claro intento modernizador para las naciones en el mundo entero.

El estudio siguiente no es simplemente una revisión de aquellos postulados sino, un estudio que brinda los espacios suficientes –siempre escasos– para iniciar un trabajo crítico y de contrastación ideológicas nubladas en un lenguaje con pretensiones de neutralidad, que en repetitivas ocasiones nos hace parecer que estamos inmersos en un proyecto educativo sin especificidades metafísicas, políticas o filosóficas. Las prevenciones de este arduo trabajo se sitúan en la misma línea, brindar al lector y a la disciplina de las herramientas mínimas y al mismo tiempo indispensable, para lograr una comprensión mayor de lo que podría significar una preocupación “mundial” por la educación. A través de los tres capítulos que está dividida esta tesis, se trata de informar y al mismo tiempo poner en cuestión estos fundamentos.

Delors, a través de los cuatro pilares para la Educación, (1) *aprender a conocer*, (2) *aprender a hacer*, (3) *aprender a vivir juntos*, *aprender a vivir con los demás*; y por último (4) *aprender a ser*, construye los cimientos sobre los cuales debe ser edificada la Educación, en su sentido más amplio (cuestión que trataremos). Es así que el Cap. Primero (DEMOCRACIA), se centra en el tercer pilar, relatando las preocupaciones y los impulsos necesarios que debería mantener una Educación comprometida con la Democracia y el respeto a la diversidad cultural. Donde se ponen en cuestión dos principios: *principio de homogenización* y *principio del pluralismo*, situados y comprometidos constantemente con el *principio de la igualdad de condiciones*, que aunque no presente una sistematización tan clara, como anteriores, se encuentra presente. El Cap. Segundo (ECONOMIA), marca un antes y un después en la lectura del proyecto educativo en cuestión, y por ello, cita a análisis los pilares uno y dos, donde resalta el que puede ser el mayor fundamento y posicionamiento educativo –no libre de cuestionamientos–, postura economicista de la Educación. Donde *aprender a conocer* y *aprender a hacer*, constituyen dos polos diferentes en el posicionamiento de la economía o el mercado sobre el ser humano y sobre la Sociedad. Es de esta forma cómo concluimos en la última sección de la investigación, Cap. Tercero (SOCIEDAD), que a través del cuarto pilar de la Educación brinda la apertura suficiente para introducirnos a la culminación del poderío global de la Educación, como una nueva forma (transformación) de organización social, que mediante de la *educación para*

toda la vida y la asimilación de la Tercera Revolución Industrial con sus respectivas limitaciones (Sociedad de la Información) y proyecciones futuras (Sociedades del Conocimiento) posiciona y relata el conjunto final de lo que podríamos llamar, la Educación y el Mundo que nos planea UNESCO.

Si ha de hablarse de hilo conductor, este se encuentra en la conjunción de las esferas adyacentes que rodean la “pedagogía”, de esta forma, cuestiones que a primera vista nos parecen tan alejadas –algunas más que otras– de la práctica pedagógica configurar el mapa general y el mundo que dota de sentido al aula de clases. Aceptando las formalidades de las “consideraciones finales” tomo el riesgo de centrar una reflexión claramente más libre sobre la UNESCO, situándola en un contexto más amplio y menos conciliador, donde se asume una crítica frontal a los espacios “vacíos” que deja la lectura.

Capítulo I

Democracia

1. Lo Democrático en la Educación.

Comenzar una tematización cuyo título es “Democracia” implica, por una parte, una carga conceptual e histórica que desborda las pretensiones de exhaustividad que se pueden plantear en este trabajo, por otra parte, poner esta temática en un contexto educativo puede generar una sobre estimación de la educación o dejar en un espacio altamente ambiguo el lugar de la educación. La manera que considero más acertada para afrontar este gran tópico, requiere constreñir la tematización a la *pertinencia*, en otras palabras, qué parte de la democracia le compete a la educación; y es sobre esta última consideración donde versaran las reflexiones siguientes, siempre limitadas al contenido general.

La Democracia como designador formal, ha tenido a lo largo de la historia diferentes conceptualizaciones que varían según vicisitudes de las circunstancias, el poder semántico de este designador implica una fuerza de reivindicación que pocos conceptos han tenido la oportunidad de poseer. Dado este supuesto, nace la preocupación de dotar constantemente de significado este concepto, de otra manera se convierte en una noción vacía de contenido y ahistórica. Siguiendo la misma tónica, los constantes gritos sobre el valor democrático de la educación y una educación más democrática, influyen en la necesidad de realizar este análisis. “*Así pues el ideal democrático está en cierto modo por reinventarse, o al menos hay que revivificarlo.*” (UNESCO. 1997. p. 53)

El uso de este concepto refiere a dos restricciones básicas, la primera de ellas, atingencia en la educación, la segunda, la tensión entre individuo y comunidad. De esta manera se va constreñiendo el contenido de lo Democrático. Es necesario destacar que la conceptualización no tiene pretensiones de ser exhaustiva, no va a señalar la

totalidad de lo Democrático, más bien, pretende indagar sólo el papel que juega la institución educativa en él. Dejando otras posibilidades de conceptualización del campo de lo democrático; cabría señalar que las instituciones jurídicas, ejecutivas, de mercado, etcétera pueden tener una incidencia en la conformación de una sociedad que cumpla con el ideal democrático; desde su propia lógica de funcionamiento estas instituciones pueden contribuir a la democracia.

Sin embargo, considerar el papel de la educación y su proyección final como una sociedad educativa, amplía el campo de acción de la democracia educativa, le confiere un papel en todo ámbito de relaciones de los sujetos.

2. Tercer pilar de la educación.

*Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.*²

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, es un pilar fundamental para el proyecto educativo que intentamos analizar. Y es en esta conceptualización donde la democracia juega su papel fundamental. “*La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.*” (Ibíd. p. 99). Es necesario realizar una distinción previa antes de comenzar a tratar el lugar de la Democracia en la Educación.

Vivir juntos y *vivir con los demás*, estos tópicos destacan una formularización básica que da cuenta del estado en el cual se encuentra el *mundo* y la labor que le corresponde a la Educación. En principio, *vivir juntos* implica una relación donde están contenidos determinados caracteres comunes y compartidos entre los individuos

²Definición de Aprender a vivir juntos, en el compendio de *La educación encierra un tesoro*, p. 34.

de dicho sistema, por ejemplo, una ciudad; *Vivir con los demás*, debe ser considerado a la vista de una convivencia en un sistema donde los *demás* se reconocen como un otro, como un individuo o grupo identitario con amplias especificaciones y consideraciones propias que generan una diferencia.

La labor de la Democracia en la educación se tiene que batir entre la tensión de generar una concretización de objetivos comunes “cohesión social o función de crisol” en vista de la eliminación de toda forma de exclusión, por un lado; y, por otro, el respeto a la diversidad de individuos y grupos, que pueden poseer una idea distinta de los llamados objetivos comunes o el marco dador de sentido, que en algunos casos pueden llegar a ser hasta contradictorios; la cuestión de las *diferencias de clases*, en el sentido marxista, se “supera”, es decir, no va a ser reconocido como un carácter determinante, la cohesión social tiene que pasar por encima de estas “circunstancias”.

Establecer una sociedad democrática³, equivale a constituir una total cohesión social, que procure tener en cuenta la diversidad de individuos y de grupos, con sus determinadas especificaciones unidos o constituidos por una proyección en común, acción que elimina cualquier forma de exclusión social⁴. Una característica que debe poseer la proyección en común para que cumpla su labor democrática está esencialmente relacionada con “El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza...” (Ibíd. p. 54).

Este marco normativo no forma parte constituyente de las sociedades actuales, más bien, es una tarea por cumplir, debiendo conjugar la creación de normas y proyectos comunes (generadores de cohesión social) con una pluralidad de individuos. La concepción democrática de cohesión social, basada en el desarrollo que lleva a cabo Dewey, que se expresa en este proyecto, requiere para su sustentación interna la idea de *proyección común* que brinda la posibilidad sobre la cual la multiplicidad de individuos contengan similitudes esenciales para poder llevar a cabo una vida colectiva.

Un grupo de individuos que posean intereses propios, generan un aislamiento y

³En los términos que le compete al papel de la educación.

⁴Antónimo de democracia.

exclusividad que conduce a un espíritu antisocial, que los imposibilita de una plena interacción en el comercio social. La consideración que lleva a cabo Dewey de una *sociedad democráticamente establecida*, va a romper con el problema anterior basado en dos puntos que permiten, (1) el reconocimiento de los intereses comunes (por ellos mismos) como un factor de control social contrario al espíritu antisocial, y (2) una interacción más libre entre la sociedad que requiere para sí que los sujetos rompan con un auto-reconocimiento de grupos o clase con un fuerte carácter identitario⁵, para lograr así generar una *experiencia comunicada conjunta*.

De esta manera Dewey, superpone la *experiencia comunicada conjunta* al requerimiento de la comunidad, así la forma de actuar debe estar constreñida por la siguiente configuración: el individuo actúa conforme al ideal democrático cuando su propia acción puede verse reflejada en la totalidad de los individuos que puedan pertenecer a la comunidad y cuya acción de los demás pueda verse reflejada en la acción propia, por ende participando íntegramente en la constitución de los intereses mutuos.

Se puede realizar un símil con la acción kantiana del imperativo categórico en la cual el individuo debe actuar *como si* la totalidad de la comunidad actuara de la misma manera, de esta manera se logra establecer una experiencia conjunta de acción o uso democrático que excluye, necesariamente, la posibilidad de un individuo para abstraerse del funcionamiento total de la sociedad. (Cf. Dewey. 1998. p. 77-91.)

3. Principio de homogeneidad.

La influencia del pensamiento de Dewey es altamente determinante en la composición de este proyecto educativo, cosa que se va a ser cimentada en el “*Principio de homogeneidad*” (UNESCO. 1997. p. 51) como un eje transformador de la sociedad tradicional hacia la sociedad educativa, la cual implica la necesidad de respetar reglas comunes, entendiéndolas un proyecto mancomunado generador y unificador de individuos.

⁵Pues esto implica una separación de la totalidad de la sociedad que resulta peligroso.

La descripción del *mundo* que nos expone Delors en esta oportunidad, es uno que se encuentra en una profunda *crisis del vínculo social*, alimentada por las desigualdades sociales, los fenómenos de pobreza y exclusión, que propician una crisis de los valores morales (una despreocupación por la Democracia, entre otras cosas) que arremete en la formulación paradigmática de una sociedad violenta y excluyente, produciendo la entrada en crisis de la forma Democracia cada vez más debilitada por la mala práctica de sus encargados, por el aumento en la distancia entre gobernados y gobernantes, y por una idea de estado benefactor que sucumbe a las vicisitudes del mercado, dejando huérfana las ideas o proyecciones en común, o como lo muestra desde una óptica totalmente diferente Ana María Cerda en *El complejo camino de la formación ciudadana*, ha generado una pérdida de “*horizontes comunes*” (Cerda. 2004. p. 25) que ha reducido a su mínima expresión las metas y valores que la sociedad puede darse a sí misma como horizonte de sentido, debido a la arremetida del liberalismo productor de un distanciamiento del Estado con lo público. En el análisis que lleva a cabo Delors la cuestión parece estar inversa, es el atomismo individual lo que produce que la fortificación de la concepción de Democracia como un contrato social que resguarda las libertades individuales (en términos de Derecho) alejándola de su preocupación principal la proyección del progreso en vista de un objetivo común o utopía necesaria.

Es en este *mundo* donde se desarrolla otra tensión, que va hacer girar la narrativa en torno a la Democracia, individuo y comunidad, pues las sociedades están construidas por una amplia gama de individuos (o grupos humanos) que se encuentran en un espacio geográfico determinado compartiendo cierta cantidad de caracteres comunes y otra cantidad de caracteres que los diferencian los *unos* de los *otros*: sexo, lenguaje, etnia o idea de bien, etc. El objeto general de este proyecto recae generalmente en la superación de determinadas tensiones que componen la sociedad, procurando producir una síntesis entre los caracteres antagónicos, que en este caso, recaen en una compleja dinámica de relaciones entre las diferentes características de cada individuo y el carácter común (homogéneo) que requiere una sociedad democrática para su funcionamiento, colocando el acento en que un pleno ejercicio de las diferencias conduce a la exclusión y por ende a un trato no democrático.

Dada esta concepción de lo que representa el trato democrático, la educación debe

constreñirse a resolver esta tensión. De esta manera resulta necesario contribuir a la constitución de un nuevo individuo por medio de la acción de la educación bajo el principio rector de la *homogeneidad*, el cual está destinado a generar individuos, pues la educación es un proceso de construcción constante de individuos bajo ciertos parámetros, que respeten determinadas reglas esenciales para vivir en sociedad; por ende deben contener una organización y una valoración común, una determinada “cosmovisión” general. El sujeto resultante del proceso educativo es un sujeto que comparte tanto valores como proyecciones comunes, mitigando especificidades de clase u otros componentes identitarios que puedan resultar contradictorios con el proyecto en común, y así poner en peligro la continuidad de la organización social.

Uno de los problemas, o tensiones a la cual se ve enfrentado este “principio” recae en el atentado contra la diversidad en los modos de identificación de los individuos en cuanto *grupos* que esto implica, pues esta concepción, limita la posibilidad de los sujetos tanto para considerar o reinventar el ideal de vida buena como para reconstruir un proyecto de vida en común, pues, la homogenización genera un individuo desarraigado de cualquier referente social o cultural, alejado de cualquier asociación, la única posibilidad de lazo común está conformado a partir de la entrega de sus derechos, *para todos* y la posibilidad de la libre determinación del bien, (Ibíd. p. 13), la heterogeneidad grupal de interpretaciones de lo que es la vida buena queda subsumida a la homogeneidad de un todo sin determinaciones identitarias o especificidades.

En una sección más avanzada de la argumentación, se otorga a la educación la labor de crisol para la sociedad, “*Para devolver a la educación su lugar central en la dinámica social, conviene en primer lugar salvaguardar su función de crisol, luchando contra todas las formas de exclusión*” (UNESCO. 1997. p. 56). Esto quiere decir por una parte: que la educación tiene la labor de transformar los sujetos en un todo homogéneo, sin determinaciones de clases ni especificidades que puedan atentar contra los requerimientos de un proyecto común, requerimiento básico para evitar cualquier forma de exclusión, pues ésta necesita para su funcionamiento interno una composición normalizada de individuo, el cual tiene que responder sólo a componentes esenciales⁶ compartidos por todos, como lo serían la inquietud por *contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el*

⁶Mínimos.

*diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información*⁷.

Por otra parte, la posibilidad de exclusión como un acto social, requiere para su propio funcionamiento caracteres que puedan ser usados para realizar diferenciaciones (requiere un *yo* y un *otro*). Si los sujetos no pueden ser diferenciados bajo ningún carácter -logro atribuible a la intensa labor de la educación por la integración social-, quedaría cerrada la posibilidad a la exclusión. El argumento anterior reviste una gran deficiencia, si aceptamos como real la posibilidad de construir sujetos homogéneos, esto no implica necesariamente, que se pueda eliminar del todo la exclusión, dado que ésta puede responder a caracteres esenciales o a categorías arbitrarias que se pueden generar de forma accidental y en un instante indeterminado.

La asimilación directa entre diferencia y exclusión, reviste una confusión de planos, pues la diferencia corresponde a un estado de hecho, es real que somos diferentes; y la exclusión no responde a tal estado, ya que requiere una valoración inicial para construir al *otro* como tal, como un extranjero, como un enemigo. De esta manera catalogar lo heterogéneo como necesariamente excluyente, constituye una falacia; y la exclusión como un desarrollo lógico, -necesario- de la diferencia, constituye otra falacia, porque la exclusión no requiere la diferencia sino un relato sobre la diferencia.

La homogenización faculta y facilita la fragmentación y la atomización de las relaciones sociales, al transformarse los llamados componentes esenciales de la vida democrática en conceptos altamente formales sin contenido genuino de reconocimiento y pertenencia, debilitando “... aquellos lazos que unen lo individual con lo colectivo.” (Cerda, 2004, p. 14), si bien la consideración liberal sobre el *Principio de homogenización* faculta el paso a la constitución de un Estado neutro, el fin último

⁷La UNESCO obra por crear condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos fundado en el respeto de los valores comunes. Es por medio de este diálogo como el mundo podrá forjar concepciones de un desarrollo sostenible que suponga la observancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza, objetivos que se encuentran en el centro mismo de la misión y las actividades de la UNESCO. La misión de la UNESCO consiste en 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. UNESCO (2010, octubre). Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>

de este principio no es la neutralidad sino el resguardo de la Democracia a través de la composición de un juego de conceptos y significaciones comunes de carácter esencial/mínimo que fortalezcan la cohesión social mediante la “...*pertenencia a una comunidad, concebida como un todo que dota de sentido a la existencia individual*” (Ibíd. p. 18). La caracterización que presenta Ana María Cerda sobre el debate liberal-comunitarista nos puede ayudar a configurar un entendimiento más acabado del motor que hace girar el *Principio*:

Por su parte, para el comunitarismo, el centro e la ciudadanía radica en la participación política, donde el individuo se compromete más allá del mero voto con la permanencia de la sociedad... Al apelar a una ciudadanía constituida a través de la participación en las instituciones sociales, el comunitarismo se vincula con la tradición democrática republicana, lo que exige formar a los ciudadanos al interior de un determinado bagaje de ideas, actitudes y virtudes cívicas que los habiliten para participar efectivamente en los asuntos públicos. Esto implica necesariamente un Estado no neutral frente a los valores y proyectos de vida de sus ciudadanos. En oposición al liberalismo, éstos enfatizan el valor de la participación de la ciudadanía, atribuyendo un papel central a la inserción del individuo en una comunidad política^{8,9}. (Ibíd. p. 15.)

No es tarea fácil catalogar el carácter de este *principio* entre liberal o comunitarista, pues se encuentra en un estado ambiguo, hace frente a los caracteres heterogéneos negándolos y posibilitando la constitución de una suerte de estado neutro frente a las demandas identitarias interpersonales, y por otra, forma a los ciudadanos en un *bagaje* de ideas y valoraciones comunes. De esta manera se nos abre la posibilidad de considerar este proyecto como una superación de debate anterior o un proyecto en sí mismo que responde a sus propias especificidades¹⁰.

⁸Participación o intercepción, son componentes que nos pueden llevar a considerar este proyecto entre una lógica liberal o comunitarista, pero aun no estamos en condiciones de efectuar esa categorización.

⁹El énfasis es propio.

¹⁰Algo que no creo.

4. Principio del pluralismo.

Dada las dificultades del *Principio de homogenización*, el carácter Democrático de la Educación no se restringe a un reduccionismo tajante a éste, sino que también pasa por la contribución del *Principio del pluralismo*, (UNESCO. 1997. p. 57) algo que no se deja de considerar en el Informe, pues éste implica la enseñanza de la tolerancia y el respeto, cuestión que Delors va a considerar como una condición tan necesaria para la democracia como el principio anterior (Ibíd. p. 58).

Este principio está estrictamente ligado a la concepción liberal en la cual todo individuo (o grupo) está facultado para adoptar cualquier noción sobre cómo vivir su vida, una vida buena, sin coerción externa, que en nuestros términos se puede traducir a lo siguiente: todo individuo es libre de fijar el fin de su desarrollo con pleno derecho a expresar y reivindicar sus especificidades en el marco del respeto mutuo, donde la sociedad se considera básicamente como una suma de individuos aislados, que pueden y deben cooperar entre ellos.

A la consideración axiológica del pluralismo, como principio formativo en la educación, debemos añadir un esfuerzo real por el pluralismo en la educación, él cual se concreta con una reforma al *currículum educativo*, que debe revelar y ampliar su oferta en materias o cursos, respondiendo a la impronta del respeto a la diversidad de intereses de los educandos, “*Asimismo, se deberá personalizar la enseñanza: ésta procurará valorar la originalidad, propiciando la iniciación a la mayor diversidad posible de asignaturas, actividades o artes...*” (Ibíd. p. 56).

El *principio del pluralismo* viene a solucionar algunas de las problemáticas que nacían del carácter absolutista de la homogenización, asumiendo la diversidad como su componente central, le exige a la educación el respeto y el fomento de las determinaciones y elecciones de cada individuo, generando planificaciones educativas que brinden el espacio necesario para que los individuos, con sus especificaciones, encuentren un lugar en la educación, a través de un re-conocimiento en las *instituciones sociales*.

La justificación del Pluralismo en la educación en Dewey, posee una doble mirada,

en un aspecto (1) “cognitivo-emocional” y (2) político. No siendo el aspecto cognitivo el tema de este análisis, me voy a remitir sólo a nombrar la tesis que considero de mayor relevancia, resumiendo de mejor manera esta cuestión, “*La diversidad de estímulos significa novedad y la novedad significa incitación al pensar*” (Dewey, 1998. p. 79.)

En su aspecto político, que sí es tema de este análisis, la *diversidad de estímulos* o el pluralismo educacional en Dewey tiene una relación estrecha con el *Principio de la igualdad de oportunidades*, que puede expresar de mejor manera lo que en el *Informe* se envuelve en una oscuridad que induce olvidar la relación en su aspecto democrático, generando una dependencia a su aspecto económico. La diversidad de estímulos se resguarda sólo en la medida que los representantes de determinados estímulos no pierden su vigencia en la sociedad, y de esta manera pueden relacionarse de manera transversal con los demás integrantes de la comunidad, “*Todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás. Debe haber una gran diversidad de empresas y experiencias compartidas. De otro modo, las influencias que educan a algunos para señores educan a otros para esclavos.*” (Ibíd.)

En la *perdida de vigencia* reviste un componente importante, la dominación (educación para ser esclavos) no permite el desarrollo social del pluralismo, por ende, es tarea primordial asegurar la diversidad material que mantenga una determinada representatividad y no meramente en el espacio formal.

A esta consideración debe sumarse un punto que ha sido mencionado anteriormente, que dice relación con la naturaleza del *Ideal de una Sociedad Democráticamente establecida*, si la sociedad en su conjunto se compone de una determinada cosmovisión estricta, se conforma como un grupo que no reconoce la totalidad de los intereses comunes de la sociedad y no permite una interacción libre de los individuos o grupos que la componen, pues excluye de su cosmovisión a los *otros*. En otras palabras, una sociedad que no respeta el *Principio del pluralismo*, contiene una contradicción con el aspecto democrático y realza su aspecto antisocial, en palabras de Dewey, “*El aislamiento y la exclusividad de una banda o un círculo restringido pone de relieve su espíritu antisocial.*” (Ibíd. p. 80.)

5. Ciudadanía activa.

Podemos considerar ampliamente el *Principio de homogenización* y el *Principio del pluralismo* como antagonistas y la consideración haría justicia en alguna medida, al menos en la formularización del *Informe*, pues la Educación Democrática requiere de ambos principios, no sin problemas como se ha expuesto, de tal manera que sus diferencias puedan superarse dentro de una comunidad cohesionada por un proyecto de progreso en común, que a su vez genere los espacios suficientes para que los individuos se desarrollen desde sus propias especificidades, resguardados en todo momento por el *Principio de igualdad de oportunidades* inherente a la naturaleza de la Democracia.

Ante un análisis bastante optimista, sobre la cohesión social y la democracia, nos queda aun una interrogante válida, a saber: inserción o participación, democracia e individuo con qué fin. El *para qué* de la educación democrática, es una respuesta transversal a los otros análisis efectuados en este trabajo, empero, desde las aproximaciones a una concepción democrática, que se efectuó, se vincula una posible respuesta. El mismo hecho de plantear la pregunta ya nos delimita el campo de la respuesta, “¿con qué finalidad? ¿para hacer qué?” (UNESCO. 1997. p. 59), nos informa sobre el referente de la respuesta, ésta no se centra en un componente interno, no es ella misma la respuesta, sino que, recae en un universo exterior dador de sentido. “*El sistema educativo tiene por misión explícita o implícita preparar a cada uno para ese (participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad)*¹¹ cometido social.” (Ibíd.)

Cada individuo dentro de esta sociedad cohesionada, debe asumir su responsabilidad con los demás individuos, *para con los demás*, dejando la puerta cerrada a la atomización del sujeto, en todo ámbito social, “*profesional, cultural, asociativa y de consumidor.*” (Ibíd.) logrando así constituir una participación activa en las instituciones sociales, una ciudadanía activa, con una formación en el ejercicio de sus derechos y deberes, fomentando una capacidad crítica que garantice un pensamiento libre y una acción autónoma, mas, “*no cabe considerarla neutra desde el punto de vista ideológico. La enseñanza en general debe ser, por tanto, un proceso de formación*

¹¹El énfasis es propio.

del juicio [nunca neutro]. El problema que se plantea aquí es el del equilibrio entre la libertad del individuo y el principio de autoridad en que se basa toda enseñanza. . .”
(Ibíd. p. 60-61)

El posicionamiento de la educación como el aparato encargado de crear una *ciudadanía activa*, pone el acento en un compromiso de los individuos por la comunidad, fortaleciendo los lazos que generan una participación de hecho en la ciudadanía, en la cual la sociedad se juega en cada individuo, basada en una confianza social, por la cual cada individuo debe acatar normas de respeto recíproco y autogenerarse un compromiso con el progreso de la comunidad en su conjunto.

La escasa y breve información que entrega la comisión sobre las características materiales de los conceptos usados en esta obra, dificulta enormemente la lectura del *informe*, que en más de una ocasión obstaculizan una lectura detallista de las connotaciones propias de algunos conceptos claves para una comprensión de este proyecto en su totalidad, debido a estas dificultades, resultan necesarias las continuas referencias a textos adyacentes para lograr una comprensión más acada de ciertos pasajes claves, la influencia de Ana María Cerda y su equipo concretada en *El complejo camino de la formación ciudadana* es determinante en este análisis, por otra parte, la influencia del pensador estadounidense John Dewey en la obra de Jacques Delors es algo que se puede cotejar a simple vista y son innumerables las relaciones que se efectúan en la literatura especializada y en revistas electrónicas.¹²

¹²Carlos Ruiz S. (2010). Marcela Gajardo y Jeffrey M. Puryear (2003). Rolando Pinto (2007). Ramiro Catalán y M. Loreto Egaña (2004). Eduardo Carrasco (2006). Association canadienne d'éducation, www.cea-ace.ca. Rev. Education Canada, Vol. 50 (1) 2010, Christa Freiler, Retour vers le futur: John Dewey, Jacques Delors et la nouvelle science du cerveau, ISSN 0013-1253, <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/retour-vers-le-futur-john-dewey-jacques-delors-et-la-nouvelle-science-du-ce>.

Capítulo II

Economía

1. El referente de sentido.

“*Es verdad que toda la vida personal y social puede ser objeto de aprendizaje y de acción*” (UNESCO, 1997. p. 15). Que la tesis anterior tenga valor veritativo verificable y además sea *verdadera*, corresponde a varias condiciones epistémicas y ontológicas que en ningún caso son puestas a prueba en este trabajo, lo que sí se puede verificar es la poderosa influencia que ha tenido este tipo de supuesto, para el cual cualquier asociación y con ello, todas las relaciones (personales, instrumentales, categoriales, de autoridad, etcétera.) o usos que se generan dentro de ella contengan “material educativo” y formen parte constituyente de la formación del sujeto –en términos más actuales, de la formación del carácter o personalidad–, es decir, el hombre aprende de su gran gama de relaciones en algún nivel. Podríamos catalogar este tipo de educación como una de “uso”, en el cual él hombre por el solo hecho de estar inmerso en un comercio (social) con los demás hombres adquiere conocimiento y aprendizaje (¿Competencias?).

La importancia de esta concepción recae en principio en dos ámbitos¹³:

(1) en la unión del marco educativo con el marco del trabajo, lo que a grandes rasgos conlleva una alternancia efectiva entre la escuela y la vida profesional, la cual debe responder a las necesidades de la sociedad y la economía y,

(2) en la transformación del x que se *entrega/educa/instruye/adoctrina*, x que deben estar “*adaptados constantemente a las necesidades de la economía. En los que se unen los conocimientos teóricos y prácticos a un alto nivel.*” (Ibíd., p. 21).

¹³Distintos mas, no separables.

Son este tipo de consideraciones las que obligan a intitular el presente capítulo con el nombre de Economía, y analizar el trasfondo de algunas consideraciones que el *informe* no desarrolla adecuadamente y que representan una posición ideológica determinante, escondida muchas veces en cambios conceptuales que revisten una connotación neutra y segura. Cuestión que desvelaremos.

Constantemente en la literatura especializada se tiende a vincular el crecimiento económico con el desarrollo humano, de la forma que, en la medida en que aumenten las condiciones de perfectibilidad del mercado los individuos pueden alcanzar mejores y más óptimos niveles de bienestar, algo así como felicidad. No obstante, la relación no está del todo clara ni resulta ineludible su vinculación: si el crecimiento económico genera desarrollo humano no es algo implicado –necesariamente– por sí solo, exclusivamente en términos conceptuales, no existe nada en el concepto de crecimiento económico (cuantitativo) que pueda generar un aumento o un desarrollo de lo plenamente humano (cualitativo); si existiese algún tipo de desarrollo humano vinculado con el crecimiento económico éste se podría deber (contingentemente) a una direccionalidad del crecimiento económico y la labor del mercado. Por otra parte, el concepto de *desarrollo humano* no es aséptico y carente de consideraciones ideológicas, es importante no pretender que cuando se utiliza este tipo de concepto se usa de manera neutra, como si la fuerza del concepto sólo correspondiera a caracteres cuantitativos sin ninguna consideración cualitativa.

Pero, una cuestión está clara, es el énfasis en el crecimiento económico lo que conduciría a un desarrollo humano –como quiera que se lo considere – cuestión que retomaremos más adelante – y es en este punto donde la educación juega uno de sus papeles: es precisamente la educación la herramienta (medio) por la cual se podría alzar el desarrollo humano, herramienta no para el resultado sino, para el proceso del crecimiento económico, es decir, no es a través de la educación que el hombre alcanza “el estado de desarrollo” sino es a través de la educación que el hombre transforma(crece) la economía, lo que conduce a al estado de desarrollo humano.

El orden de la argumentación resulta determinante para entender una pregunta que se encuentra encubierta en todo discurso sobre educación ¿qué es la educación?, en este tipo de análisis el postulado que señala que el orden de los elementos no

altera el producto es inválida, pues el orden de la argumentación nos da pistas sobre las valoraciones y las esencialidades que mantienen lugares más elevados en la escala de prioridades.

Para ser justo con el *informe*, innumerables veces se señala el *valor en sí mismo* de la educación y la gran labor que tiene ésta por cumplir, no obstante la tonalidad general del texto nos induce a pensar una cuestión distinta, que no tiene que ser desechada de suyo sin ninguna argumentación.

Aclarado el punto, es la dependencia respecto al carácter económico de la educación lo que provoca más de alguna dificultad; una de las primeras consideraciones que se efectúan en este sentido tiene relación con la demanda de una “educación con fines económicos”, debido al progreso técnico y la modernización de las industrias que ven aparejada una necesidad de aumentar sus índices de crecimiento a través de la contratación de individuos (mano de obra) con una mayor educación (calificada), que en términos concretos se traduce a individuos con habilidades que le resultan de utilidad a la economía (a la industria).

2. El capital humano.

“Se observa que, debido a la presión del progreso técnico y la modernización, . . . ha venido aumentando en la mayoría de los países la demanda de una educación con fines económicos.” (Ibíd. p. 70) No son sujetos “más educados, más ilustrados o los salidos de la minoría de edad”, los que son buscados por la economía sino que son sujetos educados en un determinado tipo de “educación” que le es funcional a la industria; empero, una cuestión sí está clara, nunca se deja de lado lo importante de la educación, pues, “*Las comparaciones internacionales ponen de relieve lo importante que es para la productividad el capital humano y, por consiguiente, la inversión en educación.*” (Ibíd.). Pero, ¿Qué Educación?

Siendo *El capital humano* (1983) el agente que sale a escena, resulta necesario realizar algunas consideraciones básicas sobre esta teoría a través de Gary Becker

un economista estadounidense perteneciente a la escuela de Chicago. Una de las tesis básicas que contiene gran relevancia con el tema tratado, es la siguiente, que “*Los individuos maximizan su bienestar al acumular capital humano a lo largo de su vida.*” (Becker. 1983. p. 15) ahora bien la cita anterior no aclara de ninguna manera el significado del *capital humano* ni de qué manera los individuos maximizan su bienestar, es importante destacar que en esta tesis se acentúa el papel relevante de los sujetos pues, son ellos los que a través del incremento de su capital humano (formación) aumentan su propio bienestar, lo que se traducirá en palabras de este economista en una relación contingente con el aumento de su salario, “. . . *personas con mayores niveles de educación y formación casi siempre ganan más dinero que los demás.*” (Ibíd. p. 22), empero, es en la justificación del aumento del salario donde reviste mayor importancia la teoría del *capital humano*. Es la productividad la razón del aumento salarial: los trabajadores aumentan su productividad cuando adquieren nuevas cualificaciones y se perfeccionan en su labor, que se resuelve en una relación entre el beneficio del aumento en los ingresos futuros o la reducción de los costos de la producción¹⁴.

Es importante destacar una distinción, para que así el lector la mantenga presente pues, en líneas sucesivas será de importancia, resumiendo, la teoría del capital humano está conformado por una educación general y específica, que elevarían el salario (condiciones de vida) por medio de un incremento en los conocimientos que dispone el individuo que elevan los índices de producción. La distinción entre cualificaciones generales y específicas es especialmente relevante pues, involucra una separación de

¹⁴Theodore Schultz en su obra el *Valor económico de la educación* bosqueja su teoría del capital humano, que generales mantiene una estructura similar, empero, integra unas consideraciones de orden etimológico -según su análisis- conducente a establecer una serie de definiciones sobre educación, que son necesarias destacar, señala Schultz, “*educar significa extraer o sacar de una persona algo potencial y latente que tiene dentro de sí.*” (1968, p. 4). En su formalidad no resulta una cuestión determinante de analizar pero, existe un punto de importancia en esta cuestión, que educar concuerde con el acto de *extraer o sacar* implica a un sujeto “educador” como ajeno al “educando”, este punto que parece sin importancia en el análisis, resulta determinante en las sucesivas definiciones que entrega sobre la educación como un proceso que consiste en “*Desarrollar moral y mentalmente a una persona, de manera que se haga sensible a las alternativas y opciones individuales y sociales, y que sea capaz de obrar de acuerdo con ellas...*”, prosigue, **preparar para que una profesión u oficio, por medio de la instrucción sistemática... Disciplinar, ejercitar o dar forma a facultades o talentos...**” (Ibíd.) No siendo tema de este análisis la alta convergencia entre el proceso de adoctrinamiento y la educación, resulta imperioso hacer mención a esta casual asimilación² de contenidos que está presente ya en las primeras páginas de esta obra. *

*Los énfasis son propios.

contenidos o disposiciones que puede sernos de ayuda posteriormente:

(a) Cualificaciones generales que capacitan a los individuos para ejercer convenientemente sus roles, sus funciones y sus actividades, es decir, desempeñarse satisfactoriamente en la gran gama de relaciones, comprendida en ella también relaciones laborales y de producción

(b) y cualificaciones específicas que lo facultan para desempeñarse con éxito (aumentando la cantidad de producción y disminuyendo su costo, siempre y cuando, estos valores no superen el alza en el salario) en una determinada posición en el trabajo, mediante el manejo “racional” de determinadas herramientas. (Ibíd., p. 29-34)

La dicotomía anterior correspondiente al análisis de Becker con la cual se podría sostener una argumentación que nos facultaría a mantener una educación sin estrictos fines económicos, orientada al desarrollo de individuos sociales; que se disuelve en tanto que la distinción entre cultura y economía se esfuma mediante un análisis etimológico –altamente cuestionable– donde cultura se supone como cultivo en su aserción agrícola, por ende, uniendo los dos ámbitos, lo que podríamos llamar *social* se subsume a lo netamente económico. Podríamos considerar la exposición de Schultz referente a la educación como de extrema conciliación o negación de uno de los dos ámbitos que constituyen la totalidad de las relaciones y de los sujetos. Existe en esta teoría el riesgo de caer en una determinante negación de los atributos que logran un desarrollo pleno del individuo (identidad) por un hombre y mujer meramente económico, *Homo economicus*, cuestión que al parecer no preocupa del todo a esta escuela de pensamiento¹⁵.

Volvamos a nuestro texto guía, al menos por un instante, la industria ha pasado según los estudiosos de la materia (Historiadores, economistas y pensadores) por dos revoluciones y “estamos” pasando una tercera clase de revolución¹⁶, “*la revolución de la inteligencia*” o científico-técnica; y es en éste modo de producción y forma de considerar la economía que la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, ha puesto sus ojos, y lo hace a través de un estudio elaborado por la UNESCO a cargo de la CEREQ (Centro de estudios y de investigaciones sobre

¹⁵Ver Op. Cit.

¹⁶O evolución, existe la discusión cosa que no es relevante para este estudio.

las calificaciones)¹⁷ a manos del investigador Olivier Bertrand llamado *Educación y trabajo* (1994).

3. La crítica.

Amplias son las críticas a la teoría del *capital humano*, las cuales consideraremos más adelante, por lo pronto es necesario concentrarse en la influencia que ejerce esta teoría en las consideraciones del *informe*, Bertrand va a considerar algunos puntos importantes sobre esta teoría que nos van a ayudar a conformar un marco teórico más amplio de lo que significa *aprender a hacer*. La teoría del *capital humano* ve a la enseñanza y a la formación como las herramientas mediante las cuales los empresarios pueden aumentar su productividad recompensando a los poseedores de estas cualidades, señala a paso seguido, “*La idea central de la teoría es que los individuos inviertan para el futuro haciendo un cálculo racional de la rentabilidad de una vía de estudios que eligen...*” (CEREQ-UNESCO. 1994. p.2-3), la crítica reseñada se refiere a la Teoría del Filtro (*screening*), en la cual la escolaridad no da paso a un desarrollo de determinadas necesidades sociales, tales como un dignificación de los individuos o una total integración o socialización sino:

(a) el *capital humano* degenera la escuela en un instrumento de selección (*screening*) y de la promoción de los comportamientos que el sistema económico y el mecanismo de producción considera óptimos para sus intereses; y (b) no recompensa la generación de nuevos conocimientos, produciendo de esta forma una instrumentalización del educando y no un pleno desarrollo cognitivo, está de más señalar que esta teoría forma parte de la doctrina del *informe* (desarrollo cognitivo). Pero, a paso seguido se le suma un poderoso argumento a la teoría del *capital humano* cuando se analizan en relación con las experiencias internacionales.

Estas últimas señalan que a partir del desarrollo histórico del sistema de formación y la disponibilidad de una mano de obra calificada, mantuvieron una influencia positiva sobre la organización de las empresas y sobre su producción (eficacia económica). Asimismo señala que una serie de investigaciones relacionadas a dis-

¹⁷Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

tintas empresas británicas con otras empresas Europeas, destinados a examinar la relación entre productividad, calificación y formación de la mano de obra, “*tienen sistemáticamente concluido que la productividad inferior de las empresas británicas está estrechamente en correlación con la calificación más débil de su mano de obra.*” (Ibíd. p. 4) En este punto, Bertrand destaca dos cosas importantes que vienen a justificar la teoría del *capital humano* no sin realizar algunas consideraciones de sentido (dirección), una de ellas tiene que ver con un círculo vicioso y uno virtuoso de producción/educación,

(a) en el cual la calificación débil de mano de obra genera una organización descalificada, dando paso a una baja productividad y una falta de competitividad de la industria y (b) una calificación elevada de la mano de obra genera una organización calificada, dando paso a una producción de calidad con un fuerte valor agregado, mejorando la competitividad empresarial.

Lo que se destaca con mayor importancia es la dirección de la relación entre la mano de obra y la productividad, la cual no pone el acento en la labor empresarial del capital humano sino, en la disponibilidad de una mano de obra calificada que impulsa un funcionamiento empresarial óptimo, “*Un aspecto interesante de estos análisis concierne a la dirección de la relación: la disponibilidad de una mano de obra instruida podría contribuir a incitar a las empresas que adopten otros modos de organización y hasta otros tipos de producción (pero esto no sería suficiente si la mentalidad de los empresarios no se prestan a eso)*”. (Ibíd. p. 5) Este punto guarda una importancia determinante, pues hace corresponder la labor educativa fuera del ámbito empresarial, no así fuera del ámbito económico, empero, resulta determinante por otra parte, que no se produce una reducción tajante, pues es sólo, una relación contingente, no es la sola disposición de una mano de obra sino que también juegan un papel un proyecto mancomunado de progreso y modernización que deben adoptar a la economía en su conjunto a nivel global para contribuir a generar una correcta calificación y un desarrollo humano, cuestión que en los planteamientos clásicos del *capital humano* no se consideran con esta fuerza.

4. Revolución industrial.

Es en este nuevo contexto donde es necesario una revolución educativa, pues el mundo ha cambiado (las condiciones de producción ya no son las mismas.), lo que conduciría a aceptar con gran validez que los nuevos requerimientos de la forma de producción requieren un sistema de pensamiento más abstracto (más teórico) que conduce a elevar el nivel de estudio hacia fines superiores a través de un contenido más teórico, señalándose por otra parte que, el paso del saber tradicional a uno nuevo es más eficaz si las condiciones de aula se concretizan, es decir, si se realiza una unión efectiva del ámbito educacional con el ámbito empresarial.

Volviendo al primer punto, señala Bertrand que, estudios realizados en Estados Unidos muestran que el mundo del trabajo no requiere una mano de obra altamente capacitada en *competencias técnicas* (Quinto lugar en la lista), pues **estas cambian constantemente dejando obsoleta a las anteriores**, sino de una aptitud de manejo en recursos humanos, relaciones interpersonales, evaluación y comprensión de sistema de trabajo. “... *no es formar trabajadores en la utilización de las nuevas tecnologías, sino prepararlos para las tareas que las máquinas no pueden hacer, es decir, las que son imprevisibles, las que piden creatividad y sobre todo una relación humana [...] se trata de privilegiar el desarrollo de las capacidades irremplazablemente humanas: manuales, artísticas, afectivas, relacionales, morales, la capacidad de plantear cuestiones imprevistas, de dar sentido, de negar el sentido hasta cuando es lógicamente coherente*”. (Ibíd. p. 5-9).

Un punto importante a destacar tiene relación con unos de los principios que rige las exigencias educativas, el cual le quita el valor objetivo a la educación y la hace depender de la interacción entre la oferta y la demanda, única directriz para determinar los ajustes en los niveles educativos, esta cuestión es importante dado que, le da un sustento teórico-valórico a una educación diferenciada, pues el desarrollo industrial en su última etapa aun necesita de mano de obra levemente calificada, “... *son las condiciones concretas de reclutamiento por las empresas y el funcionamiento del mercado del trabajo que definen el paso de la necesidad total de calificación a la oferta de contrataciones...*” (Ibíd. p. 10)

La larga exposición crítica de estos postulados, está destinada a recalcar un solo propósito que no he destacado suficientemente, a saber, que son las condiciones de producción en esta nueva “era industrial”, las que se encuentran en un constante cambio, las tecnologías avanzan de manera vertiginosa produciendo altos problemas para una formación rígida en un determinado bagaje de conocimiento pues, las ideas viejas y los organismos educativos pierden su posibilidad de reaccionar de manera satisfactoria al entorno económico, plagado por esta incertidumbre se hace necesario educar a los jóvenes en un nuevo sistema que los faculte para una adaptación a los nuevos requerimientos del empleo. El capital invertido en la formación se pierde constantemente pues, las condiciones en las cuales se va a desarrollar este capital ya no son las indicadas para un funcionamiento correcto; dado este complejo escenario la forma del capital debe cambiar, ya no es una formación rígida, sino un capital que en sí mismo está abierto constantemente al cambio.

Es así como el imperativo de la flexibilidad ha nacido desde la extrema rapidez de las mutaciones tecnológicas, lo que exige un cambio cualitativo y cuantitativo en la formación de la mano de obra, “En consecuencia, ya no es posible pedirles a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable; se trata de formar para la innovación personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio.” (UNESCO. 1997. p. 71)

Es este el complejo mundo, y la compleja disposición según la cual los pilares educativos tienen que encontrar su lugar. Un cambio en la forma de producción, una “revolución industrial”, marcarán el talante según el cual se proyectará esta nueva forma de educación, para nuestro siglo XXI. A continuación centraré el análisis en dos pilares de la educación, relacionándolos con la composición económica del mundo en el cual vivimos.

5. Segundo pilar de la educación.

*Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.*¹⁸

Este estudio va a fijar la noción de ser competente, ser capaz de hacer elecciones, de negociar, de tomar iniciativas, de asumir responsabilidades, de ser capaz de ir más allá de lo prescrito, de resolver situaciones complejas, es decir, de tener amplias herramientas que permiten a los individuos desenvolverse en un ambiente para el cual no están totalmente dirigidos pero, sí están ampliamente posibilitados para desarrollar actividades con éxito (Denyer, 2009, p. 17-32). El paso de las competencias presupone un cambio en la visión del “alumno” desde un recipiente que es necesario llenar con contenido, para que así él lo pueda verter en un trabajo caracterizado por la repetición, lo rutinario y la ejecución mecánica; a un individuo en pleno desarrollo, una mente con la capacidad de poner en acción un conjunto de saberes en situaciones nuevas y complejas.

La discusión parece haber cambiado desde un plano estrictamente economicista hacia las distintas formas de “hacer escuela”, por una parte, las necesidades de la escuela actual, y por otra, la “*vieja historia de la pedagogía*” (Ibíd., p. 30-31); en la cual el combate histórico entre las *buenas mentes* y las *mentes llenas* tiene su instanciación, en este periodo con una nueva nomenclatura; aunque esta noción se aleja de la consideración economicista, se vuelve constantemente a considerar su raigambre económica, “*Con el paso del tiempo, las empresas se enfrentan a la creciente complejidad de las situaciones de trabajo; buscan entonces nuevas formas de trabajo. . . necesitan personas con iniciativa y capaces de tomar decisiones a nivel local, para enfrentarse a situaciones complejas.*” (Ibíd., p. 24)

¹⁸Definición de Aprender a hacer, en el compendio de La educación encierra un tesoro, p. 34.

6. Primer pilar de la educación.

*Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.*¹⁹

Aprender a conocer, se reviste en tres consideraciones básicas:

(a) la primera de ellas considera una transformación del énfasis puesto en el conocimiento “teórico” por una mayor valoración en el conocimiento “procedimental”, enfocado en los métodos e instrumentos disponibles para un trabajo científico y productivo –en el sentido clásico–, la fundamentación de este principio educativo no dista mucho del anterior, sumando al referente económico la consideración en la evolución del conocimiento (productivo), “*puesto que el conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, resulta cada vez más utópico pretender conocerlo todo...*” (UNESCO. 1997. p. 93) por ello, es necesario centrar nuestros esfuerzos en la clase de conocimiento que nos puede resultar útil para adentrarnos en una amplia gama de tareas, y que abre la posibilidad para perpetuar las capacidades de aprendizaje pues, no sesga el conocimiento a un determinado bagaje de ideas sino que confiere las habilidades para la comprensión del entorno y del mundo externo.

Un problema que se generaba en líneas anteriores es el excesivo énfasis en el carácter útil de la educación, que segmenta el campo del conocimiento (del conjunto total de saberes) a los propios intereses del individuo; dejando carente del referente y con ello del estímulo necesario para la comprensión adecuada de una cultura suficientemente amplia –con todo lo que ello pueda significar– cómo se pueda resolver satisfactoriamente esta situación, no es algo que haya podido rastrear suficientemente en el transcurso de esta consideración, además del argumento que encadena el semblante general de la obra, –un respeto por la diversidad de culturas y el entendimiento mutuo marcado por una respuesta a la consideración de un individuo frente a la pérdida de identidad–, no encuentro suficientes consideraciones que me

¹⁹Definición de Aprender a hacer, en el compendio de La educación encierra un tesoro. p. 34.

permitan elaborar una respuesta adecuada a esta cuestión, espero que esta situación corresponda a una incapacidad propia de la investigación y no a un problema o traba sistemática, lo que sería una gran catástrofe para un proyecto educativo que considera en su seno a la *humanidad*.

Que aprender a conocer “*pueda considerarse como medio y finalidad de la vida humana.*” (Ibíd., p. 92) abre las dos conceptualizaciones que habían quedado pendiente en el análisis:

(b) En cuanto al estatus de fin, el *informe* cierra la discusión en una terminología altamente noble y un gran lugar común en la historia de la filosofía, – del que hemos aprendido a desconfiar– “*Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir.*”. Es imposible no plantear la interrogante –a estas alturas ya aporética y carente de sentido– sobre el lugar de estos “placeres” en una educación con un claro sesgo economicista.

(c) La consideración sobre el carácter de medio es más vasto y nos permite realizar una conceptualización medianamente clara y delimitada. “*En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás.*” (Ibíd., p. 92). De esta manera se abre la argumentación a una asimilación del concepto de *desarrollo humano*, como un pilar fundamental de los planes educativos, por el cual el individuo adquiere las competencias que le permiten comprender e interiorizar el amplio margen de opciones que dispone, “*... en el concepto de desarrollo humano se reúnen la producción y la distribución de productos y la ampliación y aprovechamiento de la capacidad humana.*” (Ibíd., p. 81)²⁰. Es precisamente a través de las competencias que guarda el *aprender a conocer* que se genera la posibilidad de alcanzar el *desarrollo humano*, mediante el aprovechamiento de todas las posibilidades que entrega la vida.

²⁰PNUD. Informe sobre el Desarrollo Humano, 1995, p. 15-16. Harla, México, 1995.

7. El desarrollo humano.

Siendo tan determinante la noción de *desarrollo humano* para la educación y tan levemente tratada en el *informe*, se transforma en un imperativo cuestionarnos o al menos fijar con mayor detenimiento este concepto. Considerando que esta concepción es traspasada por Delors y su equipo desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), me detendré en el publicado hacia el año 1990, que inaugura dichos informes, acuñando y otorgando el contenido al concepto, cuestión que se determinará como la guía y la misión para seguir por toda la humanidad.

El PNUD, organismo dependiente de las Naciones Unidas fue fundado en el año 1965 para proporcionar los conocimientos, las experiencias y los recursos a fin de ayudar a los países a forjar una vida mejor, una de las concretizaciones importantes –la que nos interesa en esta oportunidad– es a través del los *Informes de desarrollo humano*, los cuales miden diversos caracteres (Salud, Educación, Estándar de vida, y otros índices que han sido integrados en la medida que el foco de análisis ha ido aumentado) mediante el índice de desarrollo humano (IDH) en la población de cada país; empero, esto no es de gran importancia en este momento, lo que nos induce a considerar este organismo es su aspecto conceptual y no su amplia información estadística.

El desarrollo humano es un proceso mediante el cual las personas adquieren mayores oportunidades y un nivel de *vida decente*, siendo las más importantes y mayormente consideradas: una vida prolongada y saludable, educación y acceso a los recursos necesarios para obtener dicho nivel de vida, destacando de la misma manera la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo. (PNUD, 1990, p. 19) Una consideración que es importante considerar implica un distanciamiento de una perspectiva meramente economicista del desarrollo humano, que se plasma a lo largo de este informe bajo la siguiente lógica: El crecimiento económico es una condición necesaria para el desarrollo humano o progreso humano –como también es denominado– pero no suficiente, dicho índice no concluye en el fin buscado por esta organización “*No existe vinculo automático entre el crecimiento y el progreso humano.*” (Ibíd., p. 22), es decir, el mero crecimiento económico no conduce a crear un ambiente propicio para que las personas puedan desarrollar todas sus

potencialidades y contar con la oportunidad para llevar a cabo una vida creativa y productiva conforme a sus propios intereses.

Más adelante se declara que “*el bienestar de la una sociedad depende del uso que se da al ingreso, no al nivel de ingreso mismo.*” (Ibíd., p. 33) la cuestión aquí comienza a tomar la forma que contiene en el informe, dado que es el crecimiento económico lo que conduce al desarrollo humano, recordando el título de su tercer capítulo *Del crecimiento económico al desarrollo humano*, la cuestión queda más clara. El desarrollo humano involucra un cambio de paradigma en la teoría educativa, pues éste ya no puede considerar a las personas como un capital humano sino, tiene que considerar a los individuos como lo dicta su naturaleza, más que bienes de capital para la producción, como fines ulteriores y los directos beneficiarios del proceso de crecimiento, la crítica a la teoría del capital humano no se hace esperar y es realmente demoledora, “*Las teorías de la formación del capital humano y el desarrollo de recursos humanos ven al ser humano primordialmente como un medio y no como un fin. Se preocupan únicamente por el aspecto de la oferta y conciben al ser humano como un instrumento para fomentar la producción de bienes.*” (Ibíd., p. 35).

El informe del año 1992, no cambia la articulación de manera sustantiva, pero sí introduce una aproximación conceptual que le otorga sentido a su nexo con el pilar educativo y tiene que ver con lo siguiente: el desarrollo humano –en tanto concepto ampliado– le atribuye una determinada importancia al medio ambiente, es decir a la relación que tienen los individuos con el espacio en el que habitan, lo que en el lenguaje “educativo” se traduce, en que el individuo debe comprender el conjunto de las relaciones en las cuales está inmerso, no sólo las económicas. (PNUD, 1992, p. 17-ss.) Cuestión que es posibilitada por un **aprender a conocer**, es decir, son las competencias que se desarrollan según esta guía pedagógica las que le permiten al ser humano llegar al estado o proceso de “*desarrollo humano*”.

El nexo entre la teoría del *desarrollo humano* y las competencias generadas por el *aprender a conocer*²¹, no contiene un vínculo conceptual claro, pero sí responden a “conciencias” conceptuales que me permiten elaborar la tesis que este pilar corresponde en uno de sus aspectos a principios económicos que son tratados en el capítulo del informe que trata precisamente el tema de la economía y el desarrollo humano;

por otra parte, que todos los análisis que se presentan en el informe se instancian de determinada forma en los pilares, por lo cual es importante considerar de manera más basta el contenido de dichos conceptos.

A lo largo de este capítulo encargado de una revisión de los postulados políticos-económicos –que en algunos de sus casos tomo una postura crítica–, se deja entrever una *tensión* importante entre el **aprender a hacer** y el **aprender a conocer** pues el primero de ellos considera al hombre como un medio para el desarrollo económico –en la lectura menos extrema– y el segundo lo considera como el fin del desarrollo económico, este problema sistemático (o de énfasis entre ambas teorías) se puede considerar de diversas maneras y me limitaré a esbozar las que considero de mayor importancia:

(a) El aprender a hacer presenta un primer estadio en la composición de este nuevo mundo cuyo fin se concretizaría en una primacía importante del aprender a conocer, con una mayor valoración del sujeto.

(b) Aprender a hacer y aprender a conocer, son dos consideraciones perfectamente compatibles, dado que pertenecen a dos determinaciones diferentes del sujeto, en tanto que la primera corresponde al *Homo economicus* y la segunda al *Homo sapiens*.

Análisis (c): Tanto (a) como (b) tienen una similitud en su planteamiento, y una supuesta compatibilidad interna. La primera de ella es la respuesta que más se acercaría a la consideración que mantendría la UNESCO, como una lectura enfocada esencialmente en el aspecto programático educativo donde la cuestión no se prestaría a mayores dificultades pero, como he pretendido mostrar, el referente último de estas cuestiones no es de aquel tipo, sino más bien, muestra su real carácter en una cuestión político-económica, donde sí encontramos problemas que se transfieren al aspecto programático-educativo, y la conceptualización como *tensiones que han de superarse* ya no satisface las críticas a un proyecto cuyo objetivo es solucionar estas tensiones o “superarlas”.

Educar para un *aprender a hacer*, supone el énfasis en una educación mecánica

²¹En su aspecto político/económico, pues contiene un aspecto cognitivo que no analizaré.

y productiva que refiere en todo momento (como ámbito de sentido) al desempeño económico del individuo; y un *aprender a conocer* mantiene como guía un desarrollo de la humanidad en otros ámbitos, en principio, no reducibles a cuestiones económicas –aunque las presuponga–, la compatibilidad que se encuentra en esta área de análisis es la que este proyecto educativo se haría parte, el presuponer el desarrollo económico parece ser una cuestión que de suyo podríamos aceptar, para un desarrollo humano pleno y efectivo tendríamos que alejarnos de la hambruna, las violaciones a los derechos humanos, el respeto a las identidades tanto individuales como colectivas, cuestión que sólo alcanzaríamos cuando los índices económicos logren un auge importante que alejen a la humanidad de la satisfacción salvaje de sus necesidades básicas.

Tratar de cuestionar una composición argumentativa como ésta no resulta del todo fácil, cuando es expresado en estos términos, todos tendríamos a aceptar esta tesis y levantar banderas en pro de un fuerte énfasis economicista en la educación pero, (b) la segunda de las formulaciones nos muestra un carácter importante, ambos postulados (aprender a hacer y aprender a conocer) esconden tras una programación educativa una consideración filosófica sustantiva de lo que se considera como hombre, es decir, presuponen una antropología. En el supuesto de la compatibilidad y las dos dimensiones del sujeto, se encuentra un problema filosófico de importancia, que no se resuelve con el aumento de las horas de clases o la extensión de la educación para toda la vida o una nueva sociedad (comunidad) educativa.

Presupone que los individuos poseen en un su naturaleza (esencia) la posibilidad de contener dos ámbitos de acción, un comportamiento cognitivo adecuado a la mera producción y otro a desarrollos superiores, dividido en una de sus partes por el trabajo y por otra la vida plena (desarrollo humano), la dificultad que a primera vista aparece es una cuestión que podemos comprobar en nuestro propio entorno, en la medida que formamos nuestro “desarrollo” en cuestiones meramente economicistas abandonamos los verdaderos desarrollos que dignifican al hombre, la tradición filosófica nos ha enseñado permanentemente que el carácter determinante del hombre es la libertad que lo aleja de la condición animal, que para el hombre es su alejamiento del mero mecanicismo, el animal racional es un hombre que no se deja determinar por las pasiones, sino que, busca horizontes más amplios. El fuerte énfasis en una

educación economicista, en una educación para la producción industrial o postindustrial, conduciría, en palabras de Marx, a que *lo animal se vuelva humano y lo humano se vuelva animal*. En sus *Manuscritos económico-filosóficos*, específicamente en el párrafo versado sobre el Trabajo enajenado, señalaba lo siguiente, “*El trabajador se vuelve más pobre a medida que produce más riquezas y a medida que su producción crece en poder y en cantidad.*” (Marx, 1962, p. 104) El fortalecimiento de las competencias economicistas-productivas empobrece las posibilidades de un conocer la amplitud de desarrollo humano (consideraciones en torno al individuo en un margen de acción más amplio del mero mercantilismo, la cuales serán tratadas a continuación desde perspectivas enfocadas en su raigambre social, en torno a la formación competencias blandas o *soft skills*, enfocadas en la construcción del carácter o la personalidad, como resguardo de la humanidad), reduciendo a éste a una mera mercancía en pro de un desarrollo económico de sí y para sí que no busca ni reconocer relaciones superiores al mercado. Estando esta investigación centrada en la educación, en el conocer, resulta en la imposibilidad de reconocimiento de las relaciones superiores a la meras transacciones de mercancías.

Aprovechando la coyuntura política (económica y educativa) del Chile del siglo XXI, quisiera referirme brevemente al seminario “*Educación: ¿Qué hemos aprendido? ¿Hacia dónde vamos?*”, y en particular a la conferencia de James Heckman, Premio Nobel de Economía 2000²². Donde las competencias, que hemos denominado como frutos de un *aprender a conocer* en el sentido ampliado de esta consideración, como el resguardo de la humanidad, toman una consideración en torno a habilidades sociales resguardadas en la conformación de la personalidad. El argumento central de Heckman, señala que, la relevancia mayor de éste tipo de habilidad es superior en muchos de sus casos a las habilidades cognitivas (aprender a hacer) pues, las anteriores tienen su instanciación en los índices de tabaquismo, salud, embarazo adolescente, graduación de la escolaridad, los salarios, la actividad criminal, empleo, bienestar, etcétera; dado que éstas tienen su correlato en casi todas las tareas de la vida, en cuanto a la capacidad de resolver problemas más abstractos (Justicia, libertad, equidad, responsabilidad, autocontrol), que son precisamente los índices

²²HECKMAN, James. *Evidencia dura sobre habilidades blandas: los tests GED y el problema de las habilidades blandas en Estados Unidos*. Conferencia Educación: ¿Qué hemos aprendido? ¿Hacia dónde vamos?. Centro de Estudios Públicos. Noviembre 2010. Disponible desde Internet: <http://www.mundovision.cl/webinar2.php?id=869>

más difusos pero, los que regarán el mayor valor agregado a la educación pues, en tanto son el fruto de los talentos, su correspondencia en la sociedad es determinante. Como habíamos mencionado anteriormente, pensar el *desarrollo humano* sin las consideraciones sociales es imposible y contradictorio pues, encontramos en este tipo de habilidades el resguardo de una sociedad que da cabida a los Individuos como tales y fortalece su composición como *finés en sí mismos* y no como meros medios para un movimiento económico.

Capítulo III

Sociedad

1. Sociedad \equiv Educación.

En el transcurso de este estudio, hemos interrogado las diversas aristas que contiene este proyecto, que en principio denominamos “educativo”, en su aspecto Democrático, Económico, Humanitario, Individual y tantas otras, que si bien no fueron categorizadas tajantemente como la identidad cultural y sus peligros, la dignidad humana, la pobreza y muchos otros; en conjunto a esto, la no existencia o falta de un capítulo dedicado a la **educación** demuestran que la ésta no es ítem que podamos conceptualizar o tratar como un ente aparte de una comprensión global (total). La Educación no presenta un problema aislado del conjunto de la sociedad, la Sociedad misma es Educativa, como lo es también la Democracia y en nuestra sociedad actual –capitalista, de consumo, neoliberal, individualista o como queramos llamarla– la Economía tiene mucho que decir de aquello.

Siendo éste el último capítulo, y además el destinado a tratar un tema tan vasto y rico conceptualmente como lo es la Sociedad, es preciso realizar una suerte de síntesis de lo anteriormente expuesto y aportar suficiente material nuevo para no ser una siempre conclusión, es así como llegamos finalmente a la consideración de una “educación para toda la vida” y su corolario las “sociedades del conocimiento”.

A lo largo de la exposición hemos considerados tres de los cuatro, ya famosos pilares de la educación, ampliando su comprensión hasta lo que pueden ser sus fundamentos últimos, quedándonos una tarea frente ese proyecto investigativo y es el análisis del último, pero no menos importante fundamento.

2. Cuarto pilar de la Educación.

*Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...*²³

Aprender a ser, la fuerza de esta expresión, por lo menos para la filosofía y particularmente para algunas de sus escuelas, marca la Historia completa de la disciplina, empero, no nos abocaremos a aquello. El ser y con ello un desarrollo final u óptimo del ser humano como un posicionamiento efectivo, digno y competente (competencias) en la sociedad actual, tiene que ser aprendido-conseguido, no estamos dotados íntegramente de nuestra dignidad en tanto tales, es una tarea por cumplir. Si bien somos, no somos totalmente, no hemos ganado nuestra plenitud. De esta forma podemos entender primariamente que significa un “aprender a ser”, pues, estas palabras contienen una carga semántica tan fuerte que hasta nos asusta referirnos al *ser* con plena libertad.

Ser plenamente, alcanzar el despliegue máximo de nuestros potenciales, no es una noción altamente abstracta y metafísica sino, un despliegue actual y político, de empoderamiento de las condiciones en las cuales la totalidad de los individuos se desarrollan en su contexto social y cultural. Aprender a ser son las dotaciones que todos y cada uno de los individuos requiere para “*comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo.*” (UNESCO. 1996. p. 101). Comprender el mundo que nos rodea, es equivalente a, la comprensión del espacio social y cultural en el cual estamos inmersos, el que nos forma como individuos, es la comprensión amplia de los componentes que construyen nuestra cultura, desde la lengua, la nación y nuestra biografía.

El ser pleno del hombre, se consigue y se constituye continuamente con una *referencia* constante no a un mundo extra sensorial y metafísico sino, a las propias

²³Definición de Aprender a vivir juntos, en el compendio de *La educación encierra un tesoro*, p. 34.

condiciones practicas en la cuales está inmerso, en sus posibilidades concretas de libertad, dignidad y felicidad. Si bien, este pilar fundamenta la plenitud y la importancia de una función esencial de la educación como es la de “*conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.*” (Ibíd.), no debemos quedar trabados en su consideración metafísica o en un relato de las condiciones constructivas de los sujetos, sino que captar y revelar la importancia de la libertad como una propiedad empíricamente verificable en los sujetos, en cuanto es ella y el conjunto de las demás caracteres mencionados en la cita anterior, lo que posibilita los actos concretos de los individuos en su destino.

Y el destino, que si bien lo podemos considerar como un *telos* o causa final de nuestros actos, que se nos presenta como el fin último de nuestra vida y que es casi contradictorio por no decir contradictorio con el estar vivo, o sea, imposible de conseguir o aspirar como una meta real y política, forma parte de una semántica ya en desuso, y que no presenta la importancia de las consideraciones contemporáneas al *destino*, que no es otra cosa, que las propias condiciones de nuestros actos. Vivimos plenamente en el destino que es al mismo tiempo lo actual, nuestras esperanzas se condicionan desde nuestra comprensión del mundo, desde nuestras condiciones factuales, es así que, la esperanza por un destino en el cual nuestros deseos y aspiraciones se concreten plenamente o en la medida de lo posible es un imperativo actual, temporalmente actual, es ahora de la acción política del destino.

Lo anteriormente dicho no invalida la creación de políticas sociales de largo alcance, sino que más bien, lo fundamenta. Los continuos ataques que sufrimos mediáticamente, en el cual el mundo se nos relata cómo: un torbellino de cambios y mutaciones que avanzan a la velocidad de gigabytes, en donde la comprensión del mundo y nuestra “navegación” –en tanto desplazamiento cultural y social–, no nos permite percatarnos de la realidad mundial, que no es otra cosa que la comprensión de nuestra propia realidad y condiciones sociales en las cuales estamos inmersos.

El mundo que nos relatan es un mundo de *fast-food*, en el cual las condiciones culturales de la nutrición y el crecimiento se nos ocultan, la comida “típica” o casera

que contiene en sus ingredientes las condiciones reales y culturales de la sociedad, las cuales ya no presentan ninguna importancia. Pero, entrado el siglo XXI nos hemos dado cuenta que los fenómenos de pobreza, violencia, homofobia, xenofobia, etcétera, no han mutado lo suficiente y siguen estando presentes en el núcleo de nuestras sociedades. La comprensión del mundo en conjunto con los individuos dotados de las competencias necesarias para comportarse como elementos responsables y justos dentro de la sociedad democráticamente establecida es aun una tarea pendiente, que no se soluciona dejando a la libre disposición de la *mano invisible* del progreso técnico.

3. Educación para toda la vida.

La gran diversidad de conflictos y problemáticas de nuestro siglo genera la *labor* permanente e imperativa de reformular/evolucionar/revolucionar la Educación, y es éste proceso el que se denomina *Educación para toda la vida*, en la cual mutan o se modifican algunos de los paradigmas educativos, y con ello de escuela. Me referiré a educativos o de escuela cuando considero el término en el sentido “estructural”, en cuanto, espacio en el cual se genera la acción docente clásica (aula, profesor-alumnos), sin considerar su correlato más amplio “social”, en tal caso me refiero con el término Educación, debido a esto resulta dificultosa la comprensión del primer párrafo de este capítulo donde está presente la distinción.

La escuela clásica fue, y es considerada un espacio físico en un determinado lugar, – ¡*valga la redundancia!* –, un lugar donde los alumnos ingresan por un determinado tiempo y egresan con un determinado conocimiento que les proporciona las herramientas necesarias para desempeñarse exitosamente en su vida social o *comercio social*. Ahora bien, parte de esta definición provisional no sucumbe con el cambio de paradigma, pero tiene alteraciones importantes, el espacio y tiempo de la escuela se transforman en el espacio y tiempo total de la vida de los individuos, y con ello del mundo en su conjunto. Las razones que avalan este cambio de paradigma ya las hemos mencionado y evaluado, cuando mencionábamos las transformaciones en la economía, los medios de producción y sus consecuencias en el requerimiento a la

Educación, donde el concepto de competencias nos da el ejemplo magistral.

El espacio y el tiempo en los cuales se desarrollaba la Educación han cambiado, los tiempos modernos –como señala la UNESCO– han perturbado la noción clásica de los espacios propios de la educación, “la iglesia, la familia, la comunidad de vecinos.”(Ibíd. p. 111) etcétera, junto con esto la escuela ya no resulta el aparato que per se satisface las necesidades educativas para la vida. Esta aseveración responde a dos cuestiones que no están necesariamente ligadas pero, sí conectan prácticamente en nuestra sociedad (al menos esto supone la UNESCO),

(a) el espacio en el cual se desarrollan los individuos ya no es una porción sesgada del *orbe* sino, es el mundo en total, en donde las relaciones de los sujetos se generan (o se generarían) en el espacio natural y humano que significa la universalidad de la globalización, donde la relaciones sociales tienden a modificarse constantemente, dejando atrás las limitaciones del espacio-físico²⁴ (entre culturas) y,

(b) donde la educación para toda la vida, brinda a todos los individuos medios necesarios para alcanzar la efectividad social, esto es, poder desempeñarse activamente en un trabajo (que se modifica constantemente), es decir, una mano de obra calificada para los tiempos actuales.

Y es el equilibrio interno de (a) y (b), el fruto de este nuevo paradigma Educativo. El esquema anterior presenta una perspectiva macro de la fuente y fundamentación de la Educación, pero existen componentes que son necesarios destacar como *la familia, la comunidad* y el siempre importante *mundo laboral*.

La familia se presenta, como es “natural”, como el primer espacio en cual se desarrollan las capacidades afectivas y cognitivas en el cual se ejerce la trasmisión de los valores y las normas conductuales básicas. (Ibíd. p. 109) Esta cuestión no es particularmente importante en el ámbito reflexivo, pues es básico y no presenta mayores complicaciones, al menos el sentido común lo categorizaría de esa manera,

²⁴Utilizo el guión para enfatizar que si bien puede existir un acercamiento físico del espacio que nos separaba de otras culturas, si el reconocimiento y el respeto no se instancian entonces, la cercanía entre dos individuos facilidad por un avión de extrema rapidez genera un océano de lejanía.

sin embargo esta institución ha sufrido un desgaste progresivo y un debilitamiento efectivo en nuestro siglo, empero, no es tema de nuestro análisis.

La comunidad, es otro de los espacios en el cual los individuos aprenden, el espacio social de la comunidad, se transforma en el depositario de los valores de la participación, la voluntad de vivir juntos que en su conjunto fundan la cohesión social necesaria para llevar a término proyectos comunes, “*así pues, la vida asociativa, la pertenencia a una comunidad, religiosa, la actividad política contribuyen a esta forma de educación.*” (Ibíd. p. 115)

3.1. El *mundo* laboral.

Nuestra realidad, y con ello todas las redes y núcleos culturales que conforman la identidad de los sujetos, es la materia elemental desde donde todas las políticas religiosas, económicas, etcétera marcan su inicio. Pero, existe un “mundo” que en éste informe, es tan o más determinante que el mundo cultural o social, o sucede también que ya no podemos distinguir entre el mundo cultural y el laboral, aunque realicemos todos los intentos posibles.

Si bien, existe el espacio adecuado para plantearnos aquellas interrogantes y otras tantas, no podemos obviar de ninguna forma el hecho que el *mundo laboral* en *Delors* marca el aspecto principal del referente de las funciones y aplicaciones de la Educación. “*El mundo laboral es, también, un importante espacio educativo. Por ser, en primer lugar, el ámbito en el que se adquiere un conjunto de conocimientos técnicos, en la mayor parte de las sociedades es necesario velar porque se reconozca mejor el valor formador del trabajo, en particular dentro del sistema educativo.*” (Ibíd. p. 117).

Aquí existen dos cuestiones de las cuales tenemos que hacernos cargo de forma reflexiva,

(1) el mundo laboral es un espacio educativo, en el sentido que, a través de sus adelantos técnicos y su propia praxis genera reglas conductuales, (división valorada y jerarquizada del trabajo) que moldean, generan, destruyen, forman, etcétera, un

conjunto de caracteres identitarios, de personalidad y subjetivaciones propias de los individuos. Proceso que puede ser altamente valorable (deseable) o no, es más, en algunas ocasiones se considera como la herramienta “*propia del acceso a la madurez y es un poderoso factor de inserción social.*” (Ibíd.). Quizás mi caracterización toma un tono algo macabro y violento, pero no es otra cosa más que lo relatado.

Por otra parte,

(2) Se apela –en la cita anterior– a la necesidad de *velar*, o sea, de resguardar e impulsar aun más las asociaciones entre un “saber” técnico y el saber Educativo, pero más importante, es que dentro del sistema educativo mismo, dentro de las escuelas y dentro de las proyecciones y planificaciones educativas, es donde se debería impulsar esta forma de educar. El *curriculum educationis* y el *curriculum laboris* se transforman en una síntesis perfecta en el *curriculum vitae*. Ahora bien, de síntesis perfecta esta transformación no tiene nada, y es tarea de cada uno de nosotros, como seres políticos, interrogarnos e interrogar a nuestras instituciones cual es el *curriculum* que prevalece en la sociedad.

Es más, las conexiones que deben establecerse entre el mundo educacional-cultural y el mundo laboral, no se generarían como meras planificaciones, lo que recomienda UNESCO, “*establecer sistemáticamente conexiones entre la universidad y la vida profesional [...] multiplicar las asociaciones entre el sistema educativo y las empresas para propiciar el necesario acercamiento entre la formación inicial y la formación permanente.*” (Ibíd.)

En la tradición se realiza la distinción entre el mundo escolar y el extraescolar, y se le confiere al mundo escolar la labor de la educación. Esta distinción es la que tiende a eliminarse pues, no recalcaría ni tendría a la vista la amplia labor de la Educación, con la integración de estos ámbitos se sintetizaría la labor y la preocupación que debe afrontar la sociedad en su conjunto, como una responsabilidad propia consigo mismo, parte importante de esta transformación tiene que ver con el ya nombrado acercamiento del mundo laboral hacia el educativo, pero también, con una transformación de otros importantes componentes de la sociedad como lo es caso de la prensa, y de otros organismos culturales, museos, bibliotecas, cines , etcétera.

Debemos poner de relieve, que el acercamiento entre estos “dos mundos” no es reducible totalmente al acercamiento del mundo laboral a la educación, pues también se hace mención a una transformación o lectura crítica de otros factores que confluyen en eso que llamamos sociedad, esta parece ser una de las razones más importantes, que enviste la carátula de la efectividad social.

3.2. “El trabajo escolar”.

Existen dentro del mundo laboral, determinadas estructuras que no las categorizaríamos como buenos ejemplos que contribuyan a generar un espacio educativo con un alto componente democrático y de un razonamiento crítico, una de ellas es la estructura básica del trabajo “subordinado-jefe”, estructura que no es equiparable al formato “estudiante-profesor”, que a su vez, es una noción que con el paso del tiempo y de la información y/o conocimiento, que alcanzan los estudiantes a la hora de iniciarse en la estructura educativa tiende a modificarse, cuestión que analizaremos posteriormente.

Ahora bien, considerando que uno de los pilares fundamentales de la Educación es el resurgimiento de las identidades particulares y colectivas, no es una tarea fácil para realizar cuando el estudiante, que podemos identificar con nombre y apellido, con familia y tradiciones culturales pasa a considerarse como mano de obra calificada y competente. La amplia gama de problemas “ideológicos” y de sentido común que llevarían a rechazar estas tesis para la Educación no escapan al análisis, avanzada la argumentación, aunque nunca se deja de considerar como parte integral de la educación la labor del mercado, emergen algunos cuestionamientos, “*si bien cabe hablar de un mercado de la formación profesional*” (Ibíd. p. 177), pero se hace mención del mismo modo, a la existencia de otro ámbito para el cual la libre distribución de la economía y sus mecanismos no pueden formar parte constituyente de la educación “*Algunas de ellas escapan del orden económico y se relacionan, por ejemplo, con la participación de la vida colectiva o el desarrollo de la persona.*” (Ibíd.) En la cual la labor del Estado debe hacerse presente en la sociedad civil, pues las consecuencias de estas planificaciones involucran un carácter colectivo. Tesis que nunca ponen en juego

ni desestiman las conexiones que deberían existir entre la educación y las necesidades de la economía.

Debemos recordar que el acercamiento entre la educación y el trabajo es necesario, en el contexto, en que uno de los pilares Educativos está destinado a la eficacia social, como un requerimiento para el desarrollo pleno de los individuos. Siguiendo la misma tónica, pero en el contexto del gasto, se vuelve a enfatizar el valor agregado de la educación para la sociedad, “*En cuanto al financiamiento público, se justifica plenamente por los beneficios de carácter colectivo que para la sociedad en su conjunto obtiene del desarrollo de la educación.*” (Ibíd. p. 191)

De esta forma podemos categorizar los dos ámbitos en los cuales la educación encuentra su misión (a) preparar a los individuos en el ejercicio de ser ciudadanos, lograr la transmisión cultura y de conocimientos en conjunto con el desarrollo cognitivo y personal en los derechos humanos; y (b) dotar a los individuos de las calificaciones (competencias) para desempeñarse con éxito en los requerimientos que la producción y la economía les tienen preparados. Aunque en el tipo de educación en que son cultivados estos individuos los prepararían para una ciudadanía activa, el peso y la fuerza de la economía actual no dejan mucho espacio para ser realmente dueños de su propio destino, como lo señala la UNESCO.

4. Básico, Medio, Superior y Continuo.

La transformación de la dicotomía entre el mundo extraescolar y el mundo escolar, ha de eliminarse, y los argumentos ya han sido planteados. Pero, también el planteamiento estructural clásica de niveles educaciones ha de cambiar, lo importante es “... *disponer de transiciones y diversificar las trayectorias escolares.*” (Ibíd. p 127) con el fin de lograr desde otro ámbito el acercamiento efectivo entre el mundo labor y el escolar, pues de esta manera un estudiante puede destinar aleatoriamente determinado tiempo para “estudiar” y otro parar trabajar, por ejemplo, destinar dos años, al estudio de determinada carrera universitaria o de enseñanza media (la distinción no se realiza) y trabajar por otro tiempo, con amplias facilidades para volver

a integrarse al mundo escolar. Pero, esta integración necesita una transformación de ambas partes, el mundo del trabajo “la vida activa” tiene que transformar la visión sobre el empleo, las trayectorias fijas y el empleo permanente en un solo puesto de trabajo, no daría el espacio suficiente para esta transformación, requiere una transformación de la sociedad entera, el tiempo en el que transcurre la vida laboral, deja de ser lineal y se transforma en un tiempo pluridimensional, con intervalos y fluctuaciones, el salto entre escuela y luego trabajo no da resultado. Este puede ser uno de los tantos significados de la constante en este *informe* que le pide a la Sociedad una preocupación por la Educación.

En palabras, de la UNESCO, el fin del acercamiento y alternancia entre el mundo de la educación y mundo del trabajo, no responde solamente al *curriculum laboris* de la educación sino también a “... dotar a los adolescentes de los medios necesarios para afrontar las realidades sociales y **profesionales**²⁵ y cobrar así conciencia de sus flaquezas y de sus fuerza.”(Ibíd. p. 128). Por lo visto, mi preocupación por la transferencia directa entre la sala de clases y el edificio del trabajo era falsa y vacía. Aunque, se realiza el llamado en repetitivas ocasiones a que, “La sociedad deberá acoger cada vez con más frecuencia esas ideas y vueltas gracias a nuevas formas de certificación de estudios, la mayor facilidad para pasar de un tipo o un nivel de enseñanza a otro y a separaciones menos estrictas entre la educación y el trabajo.”(Ibíd. p. 128-129).

Esta serie de argumentos depende de dos tesis importantes, la primera de ellas, supone que los individuos buscarían constantemente aumentar su *capital educativo*, pero como señala Ruiz en *De la República al mercado* (2010) y en algunas conferencias dictadas luego del lanzamiento de la obra, son las condiciones educacionales las que hacen buscar las condiciones educacionales, los individuos (familias) con un baja escolaridad no posicionan el valor de la Educación con un factor determinante, es decir, mientras menos educación posean los individuos menos la valoran y más la necesitan en nuestra nueva sociedad de la información, generándose una relación viciosa, donde el valor de la Educación no se estima.

El segundo supuesto es más explícito y genera la relación del “... éxito de la

²⁵El énfasis es propio.

escolarización [y con ello de la educación] depende en un enorme medida del valor que la colectividad conceda a la educación.” (Op. cit. p. 136). Este segundo punto no tiene grandes divergencias con el primero, ni escapa a similares problemas, pues una sociedad que valore en *enorme medida* la educación no realiza por el simple hecho de la valoración la conexión necesaria para que la educación se considere con valores humanistas y no sólo economicistas. Lo que nos lleva nuevamente a la crítica que hemos efectuado a lo largo de este trabajo, en el cual, los contenidos cuantitativos no son condiciones necesarias y suficientes (en la mayoría de los casos resultan ser condiciones necesarias) para una educación que garantice el resguardo a los Derechos Humanos, las Identidades Culturales, la disminución tanto de las desigualdades como de las relaciones de poder.

Existen algunos puntos interesantes e innovadores que hacen referencia a la reorganización de la estructura clásica de la educación que la divide en los niveles Básico-Medio-y-Superior, que valen la pena destacar. La gran valorización de la educación Básica, como el soporte principal de todo el edificio Educativo, en cuanto, a las capacidades para lograr una participación activa en la vida social y un aspecto cognitivo importante, pues es en la infancia donde una educación centrada en el *aprender a aprender* donaría sus mayores frutos. (Ibíd. p. 130-136) La educación Media o Secundaria, como es señalada tradicionalmente es el área más compleja de hacerse cargo, pues es en este periodo donde se realizan gran parte de las “decisiones” que marcan el paso a la vida adulta y la inserción futura en el mundo laboral, y con ello el posicionamiento social de los individuos.

El acercamiento efectivo que hemos señalado entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, se realizaría con mayor fuerza en este periodo escolar, donde la escuela de debe abrir al mundo exterior. (Ibíd. p. 139-144). Considerando la existencia de un homólogo al *informe Delors* para la Educación Universitaria, titulado *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción* (UNESCO. 1998), no voy a referirme a este eslabón de la cadena educativa, solamente reseñaré un punto que considero importante para el transcurso de este capítulo.

La misión tradicional, como declara UNESCO, de las Universidades se ha situado constantemente como la institución encargada del mantener el depósito y la

creación de conocimientos, en conjunto con su función de transmisora de la experiencia cultural y científica de toda la humanidad. La formación “. . . de los dirigentes intelectuales y políticos a los jefes de empresa del futuro y a buena parte del cuerpo docente.” (Ibíd. p. 145), o sea, de la elites, las universidades han contribuido constantemente a la producción del plano más alto de la sociedad. La tarea “nueva” para la educación Superior, es la “cooperación internacional”, que desde la autonomía universitaria puede contribuir al debate y a la planificación de las proyecciones para el desarrollo que debería llevar a cabo una sociedad. “*Las instituciones de enseñanza superior están admirablemente situadas para sacar partido de la globalización a fin de colmar el “déficit de saber” y enriquecer el diálogo entre los pueblos y entre las culturas.*” (Ibíd. p. 149)

5. El mundo de la educación.

La escuela y la Educación han cambiado las estructuras básicas donde se entregaba el “material educativo” y con ello la figura del profesor, como el garante del prestigio del conocimiento ha sucumbido con la era de la información (sociedad de la información), donde los estudiantes a la hora de entrar al aula de clases ya manejan una cantidad de conocimiento/información que hace que la figura del profesor tenga que mutar, como señala *Delors* el profesor ya no debe desempeñar la labor de *solista* sino, de acompañante, “*convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas. . .*” (Ibíd. p. 159-160).

Consideraciones que se enmarcan en un análisis más hondo, haciendo referencia a la entrada del mundo extraescolar al mundo escolar, donde todo el conjunto de la realidad social es materia educativa “. . . los problemas de la sociedad no se pueden ya dejar a la puerta de la escuela: la pobreza, el hambre, la violencia y la droga entran con los alumnos a los establecimientos escolares cuando no hace mucho tiempo que se quedaban todavía fuera con los niños no escolarizados.” (Ibíd. p. 159).

De esta forma se vuelve a conformar la dicotomía a la que hacíamos mención

anteriormente, entre la “cultura” y el mercado. Las tesis novedosas y aclaradoras, resultan de la nueva labor para el docente en este mundo, donde éste tiene que venir a considerar en todas las materias de estudios los componentes externos a la educación, prolongando así la labor educativa fuera del ambiente “paradigmático” de la sala de clases, cuestión que produce dividendos interesantes, pues permite asociar temas como la violencia, la drogadicción, la democracia y tantos otros al espacio privilegiado que significa la Educación. En el mundo actual a nadie podría extrañarle que el denominado “*Bullying*” o matonaje escolar, tenga mayor relación con la posición social de las familias, los espacios (físicos) escolares, y la educación *en* y *para* la Democracia que con los tribunales de justicia y los hospitales psiquiátricos, que resulta ser el lugar donde terminan resolviéndose la mayoría de estos problemas, y no en un cuestionamiento profundo sobre las falencias que contiene la sociedad actual. Si la frase que señala que las cárceles son el reflejo de la sociedad es cierta, entonces, que las escuelas son y serán el reflejo de las futuras sociedades, es más cierta y más preocupante. Y la UNESCO no desestima esta consideración pues señala que “... *elegir un determinado tipo de educación equivale a optar por un determinado tipo de sociedad.*” (Ibíd. p. 199)

Sin más, volvamos al análisis del mundo extraescolar y su inserción en el mundo escolar, en específico a la labor del docente; recordemos la noción de competencias que hemos tratado en el Capítulo Segundo, donde las condiciones del mercado y el desarrollo tecnológico producen un cambio constante en el mundo productivo “del trabajo” para el cual la mano de obra con su normal y estáticas capacidades cognitivas ya no dan resultado y corren la suerte de quedar fuera del progreso social, en este contexto, los profesores corren la misma suerte.

Los cambios vertiginosos del mundo contemporáneo los vuelven menos capaces de afrontar las nuevas tareas de la Educación, para lo cual la *educación a lo largo de la vida* y la *sociedad del conocimiento* tiene que ser abierta a esta área laboral con más urgencia que al resto de la mano de obra, logrando así actualizar y perfeccionar sus conocimientos y técnicas para estar a la altura del mundo globalizado. (Ibíd. p. 160-ss.)

Así la incursión de otros profesionales al área educativa toma mayor relevancia,

de la misma forma, la incursión de las tareas docentes fuera del mundo educacional parece ser una cuestión que resuena con alta fuerza, “*Los profesores deberían tener también la posibilidad de ejercer otras profesiones fuera del marco escolar, para familiarizarse con otros aspectos del mundo del trabajo, como la vida de las empresas, que a menudo conocen mal.*” (Ibíd. p. 167) Pareciera ser esta una forma de respuesta positiva frente al deterioro causado en la educación cuando se considera la sala de clases como un trabajo “más”, y atacada por profesionales que no poseen las competencias adecuadas, pues, siguiendo los planteamientos de Dewey (1934), hasta las matemáticas contiene un trasfondo social, una materia educativa con raíces democráticas, que resultaría muy complejo o imposible de traslucir para un ingeniero en matemáticas o un físico que no tengan una formación “pedagógica” que introduzca el componente humanista y cultural como la base para la formación de los ciudadanos en la sociedades del siglo XXI.

6. La información y el conocimiento (sociedades).

El caudal de resultados y datos que han proporcionado los avances tecnológicos los últimos años y la entrada al siglo XXI producen la encrucijada conceptual sobre cómo catalogar la sociedad actual, fuimos testigos (lectores) de la Primera Revolución Industrial y de todos sus resultados sociales, asumimos la Segunda Revolución Industrial desde una perspectiva más crítica y sus consecuencias ambientales nos fueron y nos son de cuidado. Pero, somos actores de la Tercera Revolución Industrial, en la cual la Industria es reemplazada por los adelantos científicos-técnicos (RCT) que inundan nuestras sociedades, donde el progreso técnico en conjunto con las nuevas tecnologías de redes son los factores determinantes para la producción, pero ya hemos hablado de esto bastante, y como buen ejercicio filosófico debemos abocarnos a los problemas y sus dificultades.

La sociedad de la información consecuencia de la RCT, muestran que el mundo actual dispone de un vasto material que puede ser usado para satisfacer sus necesidades más urgentes, que en el transcurso de los desarrollos y las experimentaciones científicas han producidos resultados en la medicina, en las comunicaciones que han

brindado enormes avances a la humanidad, cada vez resulta más fácil descubrir y instalar modificaciones a los aparatos industriales que aumentan producción de los insumos básicos pero, hemos caído en un error y no es un error nuevo, algo que hayamos descubierto con el pasar del tiempo como consecuencias inesperadas del desarrollo técnico, sino que, el *laisse-faire* del progreso técnico no es la solución a los problemas sociales, la tecnología debemos encausarla con más precisión a los fines que como humanidad encontramos estimables, no basta la sola acción de la tecnología para reformular la sociedad y brindar los resultados en la disminución del hambre y la pobreza mundial. El transcurso del siglo XXI y las décadas finales del siglo XX, nos demostraron que el progreso autónomo y libre de la tecnología y la experimentación no producen los dividendos adecuados para el orbe.

No estando presente una crítica directa a la sociedad de la información en Delors, se intuye la problemática en repetitivas ocasiones, desde la contextualización social de la información, en el informe tampoco se encuentra plasmada la noción de sociedad de la información ni menos la de sociedades del conocimiento, pero la educación a lo largo de la vida es la herramienta que hasta ese instante mantenía la UNESCO para hacer frente los problemas desatados por el abuso y el despropósito de la información en el mundo. Quiero plantear que la educación a lo largo de la vida, es una respuesta a la sociedad de la información y precisamente lo que produciría la implantación de este proyecto educativo son las sociedades del conocimiento. Abundaré en estas nociones de sociedades, sólo con el fin de mostrar la crítica que se realiza a la composición social del mundo globalizado y dotar de un contexto mayor la proyección que hemos analizado a lo largo de esta obra.

La sociedad de la información, como lo he señalado anteriormente, es el fruto de los progresos tecnológicos y de la desmaterialización del trabajo, en la cual la información es la material básico desde el que se construyen los procesos industriales, esto no quiere decir que las fábricas y los centros industriales queden en desuso, sino que el valor más importante es la información, como lo fueron en alguna oportunidad “los obreros” y también las maquinas “industriales”. Ahora bien, las sociedades del conocimiento sitúan como el principal valor, el conocimiento –provisionalmente información + contexto social–, donde la conceptualización de conocimiento responde a las condiciones sociales, éticas, productivas, lingüísticas, identitarias que confluyen

en lo que llamaríamos cultura; la información es materia de producción, en cambio, el conocimiento es producido por la cultura y por la sociedad para consigo misma. (UNESCO, 2005, p.17)

De esta forma la información se considera como una masa de datos sin sentido, en cambio el conocimiento permite reconocer la realidad social de determinada comunidad o país. El conocimiento se realiza como un bien de naturaleza colectiva, que le pertenece a la aldea global, el derecho a la propiedad sobre el conocimiento es un tópico que ya resulta complejo, y que por lo bajo, le pertenece a una comunidad, esta noción de *conocimiento* la podemos asemejar a la noción de desarrollo humano que desplaza la teoría del capital humano, textualmente, “*Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación*” (Ibíd. p. 27)

Anteriormente hacíamos mención al “*laisse-faire* del progreso técnico” que ahora podemos considerar como un *laisse-faire* de la información, que desconoce las propiedades culturales y asume la información como una mercancía para la ganancia de capital, en cambio las sociedades del conocimiento sólo cobrarían sentido si apuntan a un desarrollo del ser humano para asegurar sus derechos,

El auge de las sociedades del conocimiento exige que se anuden nuevos vínculos entre el conocimiento y el desarrollo, ya que el conocimiento es tanto un instrumento para satisfacer las necesidades económicas como un componente pleno del desarrollo. (Ibíd. p. 30).

Con la noción de conocimiento (*Sociedades del Conocimiento*) se anula la falsa creencia de Adam Smith de la mano invisible que auto regularía el desarrollo de la economía, ahora aplicada al aumento cuantitativo de las tecnologías, que conllevaría un mejoramiento de las condiciones materiales de la sociedad global.

El pleno desarrollo sólo se cumpliría con la contribución de la *educación para toda la vida*, pues ésta, involucra la capacidad de adaptación y autonomía como medio de aprovechamiento compartido de los conocimientos a escala mundial, con la siempre

bien ponderada capacidad para adaptarse a las inestabilidades del empleo y de la sociedad. De esta forma se refuerza la *educación para toda la vida* con el vínculo hacia las *sociedades del conocimiento*.

Aprender a lo largo de toda la vida es un enfoque que, en teoría, debería cobrar todo su significado a tres niveles ... Esos niveles son: el desarrollo personal y cultural... el desarrollo social...y el desarrollo profesional... (Ibíd. p. 84).

Evidentemente el concepto de *sociedades del conocimiento* es aun más vasto y considera una serie de transformaciones a los vínculos sociales, la economía, la posición de los derechos humanos, que no forman estrictamente el material de esta investigación. Pero, no puedo dejar pasar la oportunidad de mencionar una característica definitoria que nos reintroduce en la totalidad de este trabajo, y sobre la naturaleza de estas sociedades, “*El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente.*” (UNESCO, 2005, p.17). La constitución esencial de la *educación para toda la vida* tiene una relación simétrica y necesaria con esta nueva idea de sociedades.

Con esta pequeña incursión quise dar por finalizado el capítulo último que viene a contextualizar los cuatro pilares de la educación y a proporcionar una visión panorámica de lo buscado y esperado en el simple hecho de levantarse un día por la mañana y alistarse para ir al colegio.

Consideraciones Finales

La Educación, llegando a término de una investigación que pretendió en todo momento referirse a este campo, y que nunca tuvo la oportunidad de tratarla firmemente, conceptualizarla, categorizarla y aplicar la praxis filosófica clásica a ella – ¿Qué es la educación?– , deja un sabor amargo. Sin embargo, como toda investigación filosófica estas nos entregan una cantidad innumerables de aristas y posibles líneas de investigación que no fueron tratadas y a veces ni siquiera descubiertas, empero, esto más que ser un fracaso investigativo es un logro filosófico, lejos de caer en el dogmatismo, las preguntas que siguen estando abiertas, y otras tantas por descubrir, nos proporcionan los caminos futuros para las siguientes investigaciones, demostrando además, la importancia de la temática tratada.

Como hacía mención en el primer punto del capítulo anterior, no podemos tratar a la Educación como si perteneciera a un mundo independiente de posicionamientos ideológicos o teóricos, pero más que lo anterior, como si fuera una preocupación o área de análisis independiente de la sociedad, independiente de las ciencias, estudios o individuos que habitan en la Tierra. La educación no es tarea sólo de los pedagogos, sino que es tarea y ella misma se constituye como un intercomunicado dentro de la aldea global. Y la UNESCO con todas las críticas que hemos expuesto y configurado, no está ajena a esta consideración, si ha de hablarse de las consecuencias de esta organización, aquella es una de las más importantes, posicionar la Educación como la preocupación primordial de la Humanidad y el primer peldaño por el cual es preciso caminar hacia la superación del dolor que significa ver la deshumanización y realizar el intento de comprender los fenómenos de pobreza, hambre y violencia, que indudablemente nos constituyen como sujetos.

La distinción y separación habitual en la Filosofía entre lo lógico-racional y emotivo-visceral, es una dicotomía que nos reporta más dificultades que ganancias, cuando lo que está en juego es el futuro de la humanidad; la Educación si ha de tener caracteres que la identifiquen como un *qué* filosófico ha de ser la unión entre los deseos de felicidad, justicia y bienestar con el deber de la felicidad, la justicia y

el bienestar.

El curso de la historia nos ha demostrado que cualquier acontecimiento por revolucionario o fantástico que nos parezca siempre presenta una segunda cara, la cual abre el paso a las mayores catástrofes que la humanidad en su conjunto ha permitido. La UNESCO y el proyecto educativo que analizamos, se bate entre estas dificultades, *la sociedad de la información, el liberalismo, el capital humano, el principio de homogenización*, forman una muestra medianamente amplia del campo de acción, que continuamente es sometido a crítica por parte de la UNESCO, pero sin descuidar nunca los avances y gratificaciones que conllevaría una superación de las problemáticas internas que presentan estos principios.

Dado el funcionamiento y la forma de trabajo de ésta organización, enfrentarse al análisis de estas cuestiones es dificultosa pues, uno debe decidir si aceptar como deseable o no determinado principio, sin tener a veces una clara certeza sobre si estos principios conllevarían dividendos positivos para la Educación que estimamos deseables o no. Sin haber expuesto de manera explícita mi “credo pedagógico”, la distinción lógico-emotivo no es algo que se pueda sostener, aunque las pretensiones iniciales de esta investigación hayan sido mantener un margen de neutralidad investigativa.

Hacia una situación de ese tipo, se ve enfrentado el análisis cuando se pone en cuestión, v.gr., el *principio de homogenización*, y se recuerda que la homogenización se puede asimilar a una maquinaria aplanadora que destruye toda gama de características identitarias y de personalidad, que hacen a cada uno de los individuos ser lo que son, como un ser único con valor en sí mismo como fin y no como medio. Pero, la homogenización en el respeto a los Derechos Humanos y la Democracia hace que plantear una crítica tan dura frente a este principio resulte por lo bajo incómoda, y al unirse el *principio del pluralismo* a éste escenario, complica más aun el trato, haciendo emerger la verdadera problemática.

El resumen anterior, es la forma típica en la que se presentan las problemáticas abordadas por la UNESCO, y es precisamente una metodología que dificulta el acceso, además de esto, debemos sumarle la gran capacidad diplomática pues, es un organismo internación con 193 Estados miembros, por lo cual, las críticas y tomas

de posición ideológicas frente a aspectos importantes de la comunidad internacional son altamente matizadas y dificultan enormemente la tarea de encontrar “postulados sustantivos”.

Aunque las dificultades son numerosas y difíciles de sortear al tratar el complejo y amplio mundo de la Educación, además la composición de la UNESCO le suma las propias. No obstante, existen algunos componentes que posibilitan una comprensión mayor de la labor *para toda la vida*. El amplio material estadístico y la gran penetración que mantiene esta organización en todo el orbe producen una sensación de seguridad al momento de entablar un diálogo, pues asumimos de manera casi automática que las descripciones del estado en el cual se encuentra el mundo son reales, –aunque discrepemos de las interpretaciones–, sumado a esto, nos alejamos del mundo de la filosofía y de sus teorías para introducirnos en un ambiente concreto donde plantearnos cuestionamientos sobre la *naturaleza del ser humano* tendrán consecuencias directas sobre la sociedad, v.gr. en el financiamiento de determinado plan educativo o no.

Claro está que, asumir como tarea filosófica un proyección tan vasta y concreta, nos hace alejarnos de plantear consideraciones sobre mundos posibles, donde una teoría ideal mantiene resultados posibles, empero, aquello no evita el cuestionamiento de posicionamientos filosóficos que sustenten los principios rectores, y es precisamente la tarea que cumple esta tesis. En algún momento tenemos que dejar de sentir que la organización mundial se mueve por energías propias y sostener una crítica y una nueva toma de posición frente a esto que parece ser tan importante como lo es la Educación.

Quisiera retomar las categorías de *La pedagogía del oprimido* en la cuales la Educación Bancaria se opone a la Educación Liberadora; y referirme a la UNESCO con estas categorías, dada que la importancia de esta dicotomía ha tenido una labor determinante en la Historia de la Pedagogía y en la Historia de Sudamérica, sumado a aquello, como declaran algunos estudiosos sobre la temática, no referirse a Paulo Freire (2007) en un estudio sobre la Educación, es errar el camino.

Tratar de suscribir a la UNESCO en las categorías de Freire y en su simpatía por ciertos postulados, encuentra la dificultad planteada anteriormente, pero existen

algunos caracteres que nos podrían introducir de manera positiva en la exploración de esta cuestión. La deshumanización como la forma de representación de la falencia de la *vocación ontológica de SER MÁS*, conciliaría medianamente bien con la preocupación de la UNESCO (aprender a ser, aprender a conocer), al menos en términos generales, existirían similitudes conceptuales. Pero, existen algunos caracteres en la UNESCO que haría inclinar la balanza hacia una Educación de tipo Bancaria; una de las exigencias que requiere la pedagogía de Freire es incorporar a los agentes (hombres o pueblos) a la producción propia de su pedagogía “*con él*” y en una lucha permanente por la recuperación de su humanidad. La incorporación de los hombres a la generación de la pedagogía no es una cuestión que está presente como acto político y liberador de aquellos. La profundización en la pedagogía de la UNESCO, o al menos en *Delors*, nos permite asumir la caracterización de un “*para él*”, una pedagogía que *ya sabe* lo que corresponde implantar y no abrir un diálogo democrático sobre ésta. La misma situación se refleja en la dicotomía educador-alumno que no es –expuesta a crítica en su naturaleza de subordinación, aunque se abra al diálogo por parte de la UNESCO, no supone un despido a las nociones de *narrativa, discursiva y disertante*; cuestiones centrales para abandonar una Pedagogía Bancaria. Pues, como señala Freire –siempre en la misma obra–,

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales características de la educación bancaria, realizarse como practica de la libertad, sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del dialogo.(Freire. 2007. p. 84-85).

El hombre, en Freire, no puede ser, ni estar, ni menos considerarse el mismo como un sujeto pasivo frente a la sociedad, *aprender a ser* como sujeto al cambio, al ajuste y a las adaptaciones, no configura un hombre libre, no es un hombre al cual le pertenezca su vida, que deje atrás a *miedo a la libertad*.

El principio por el cual, se considera al mundo en un constante cambio, vertiginoso y plagado de mutaciones, parece ser una cuestión más cercana a una ideología liberal dominante que no permite la comprensión total de las relaciones sociales, que a un

estado de cosa real; que introduce al hombre a la mera esperanza por la adaptación y no a una fuerza renovadora por la transformación de su mundo, como el ejercicio primordial de la libertad y de la humanización.

En el informe del PNUD del año 2010, en su Capítulo Segundo, podemos constatar que el Desarrollo Humano, no es una cuestión que esté afecta a los grandes cambios y mutaciones mundiales, constatamos que el PIB, la esperanza de vida y los niveles de educación mundial, aunque aumentan (se desarrollan) –lo que resulta es muy positivo–, están afectos a una condición de *ceteris paribus* del desarrollo, que mantiene y reproduce las relaciones de poder y dominación entre las naciones.

El desarrollo, es un desarrollo cuasi-lineal que no da cuenta de los grandes avances que hemos tenido como comunidad global para erradicar la deshumanización. Mi cuestionamiento no se empeña en considerar el desarrollo como falso –aunque aquello sea cuestionable– sino poner de relieve, que ambos discursos no se condicen, no existen buenas razones para considerar que en el mundo real, (no del discurso) existan grandes mutaciones, sino más bien una condición de cambio que lo mantiene todo igual.

Lo que introduce una de las tareas más importantes y aristas investigativas que deben ser retomadas y profundizadas, en un contexto más amplio y con una atención mayor, y no es otra cosa que, la ilusión del mutabilidad constante y vertiginosa de nuestro mundo y sus efectos en la sociedad.

Esta investigación contiene una gran falencia, no haber precisado suficientemente los conceptos de “cultura” y “sociedad”. Pues, en ella se intercambian constantemente, haciendo casi una noción de sinonimia entre ellos, empero, esto no proporciona una dificultad mayor en este estudio; si bien existe toda una reflexión sobre estos términos, que no pretendo desestimar, en vista de la transparencia investigativa es un imperativo dar a conocer esta traba. Monclús Estella en *Educación y cruce de culturas* (2004), que precisamente trata el tema de la *cultura* en UNESCO (Monclús. 2004. 78-143) no precisa directamente estos términos y confiere ciertos predicados al concepto de cultura que inducen a pensar que la distinción no es de gran importancia, pues sitúa predicados como *cultura cívica*, *cultura de la paz y la tolerancia*,

introduciendo además, un punto que nos da alguna pistas, “*El surgimiento de las sociedades de la información y el dominio general de las técnicas de información y comunicación constituyen una importante dimensión de la política cultural.*” (Ibíd. p. 119).

Ya habiendo mencionado algunas características básicas de la *sociedad de la información* entrega la impresión que el término “sociedad” no reviste una connotación positiva como el término cultura, aunque *las sociedades del conocimiento*, desmientan aquello, considero vagamente que pueda existir cierto *malestar de la sociedad* que no atenta contra la *cultura*. Por otra parte Monclús, presenta la siguiente definición, extraída textualmente de UNESCO,

La cultura [...] puede considerarse [...] como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores las tradiciones y las creencias. ((UNESCO. 2002. p. 3).

Dado que la amplitud del concepto de cultura es gigantesco, podríamos incluso considerar la eliminación del concepto de *sociedad*, pues no es mucho lo que podemos decir de la sociedad que no podamos decir de la cultura y viceversa, empero, que la *sociedad* esté en función de la *cultura*, remarca el sentido (significado), por el cual pueden existir otros caracteres que determinan la *sociedad*, también otras *culturas*, de este modo, la eliminación del vocablo sociedad es lisa y llanamente un error. Pues, no podríamos considerar de forma natural *sociedades* multi-*sociales*, pero sí *sociedades* multi-*culturales*²⁶. De todas formas, opto por una noción de sinonimia entre estos dos términos, enfatizando que de *sociedad* es posible predicar y hacer sujeto de normas legales, económicas, etcétera como fue realizado en el capítulo último.

²⁶Planteo *sociedad y cultura* en cursiva para poder realizar una consideración formal (lógica), con el fin de incentivar una sustitución limpia con designadores formas X e Y, al considerar estos conceptos en su aspecto lógico.

Habiendo ya realizado la búsqueda de los fundamentos últimos de los *cuatro pilares de la Educación*, que significaban el impulso de esta investigación, he puesto de relieve que la preocupación por la Humanización y la Democracia, que si bien se encuentran presentes, quedan minimizados y opacados por el fuerte impulso economicista en la Educación.

El pluralismo –tan tratado dentro de éste *informe*– se subsume a la homogeneización, contribuyente a realizar el piso mínimo pero también, máximo del comercio social. El aprendizaje de la exploración de las potencialidades de la humanidad, queda trabado por el fuerte “aprendizaje” funcionalistas y sesgado a la supervivencia de los individuos en un mundo que se relata cómo indomable e incomprensible, cuya única esperanza es tratar que convivir en la *medida de lo posible* a las funcionalidades del mercado. Y por último, la escuela que debía ser diseñada como un soporte y ejemplo de todas las relaciones humanas, en una *educación para toda la vida*, no se transforma en una institución con un fuerte componente de escuela para el trabajo. Es preciso alentar y alabar las correcciones que son realizadas en “Las Sociedades del conocimiento” como un intento de menguar y minimizar los daños producidos por el pack de medidas que podría representar *Delors*, donde se le otorga una importancia mayor al papel del Hombre y la diversidad cultural en la formación de una sociedad comprometida con la Democracia y la libertad, lo que produce un distanciamiento complejo con las medidas de transición que representa los “De . . . al” característicos del *informe*.

La complejidad del espacio de transición recae en que a primera vista parece un tanto sensato, un ejemplo de aquello es (DE) la teoría del capital humano hacia la teoría del (AL) desarrollo humano (Capítulo Segundo y Capítulo Tercero en el *informe*); donde la posición de base del capital humano –aunque sometida a prueba– toma un lugar importante desde el cual se constituye un peldaño superior, como lo es la teoría del desarrollo humano, pues esta última cambia definitivamente el foco de atención. Es necesario destacar que mi crítica no apunta a la teoría del desarrollo humano –siendo aceptable dentro de los límites de que nos dota el mundo actual–, sino, al hecho de la suposición que la transición y no un cambio radical en la forma de considerar la economía y al hombre dentro de ella, se convierta en la solución de las desigualdades y en última instancia, a la deshumanización del mundo contemporáneo,

como aspecto cualitativo y no cuantitativo. La ilusión de los aspectos cuantitativos nos induce a un posicionamiento más optimista y menos realista de nuestra nacionalidad como habitante de este planeta. No podemos considerar proyectos fracasados, con todas las modificaciones y críticas, como los cimientos básicos desde los cuales estructurar una Sociedad que se aleje de las desigualdades y las relaciones de poder destructivas para el ser humano. Dewey considerándose a sí mismo un liberal, ya daba cuenta de las imposibilidades de solución de los fenómenos de pobreza y falta de libertad del liberalismo reinante.

Para finalizar esta revisión que ha sido, el resultado de la relectura de algunos puntos que no fueron tratados desde el estudio sistemático de la UNESCO, quisiera referirme brevemente a un determinado campo de conocimiento que nunca puede ser olvidado, en la tarea por la Educación y la cultura.

La metodología de investigación, y los afanes por lograr captar con seriedad y mentalidad científicista los fundamentos últimos de la Educación, producen una pérdida importantísima, más aun, cuando el tema de análisis es el futuro y el presente de niños, niñas y jóvenes, en resumen la toda la Humanidad; olvido que versa sobre el fundamento último de la Educación: el Hombre. Haciéndome cargo del compromiso de finalizar las consideraciones finales, deseo apelar a la “sensibilidad” poética como un posible modo de rescatar algunos puntos importantes sobre el que hacer de la Educación.

La Oración de la Maestra, bellísimo poema de Gabriela Mistral nos enseña lo que una escuela y con ello la Educación, logra y debería lograr, si es que ella mismas es el fin y medio de la Educación,

*¡Señor! Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe; que lleve el
nombre de maestra, que Tú llevaste por la Tierra.*

*Dame el amor único de mi escuela; que ni la quemadura de la
belleza sea capaz de robarle mi ternura de todos los instantes.*

[...]

*Pon en mi escuela democrática el resplandor que se cernía sobre
tu coro de niños descalzos.*

*Hazme fuerte, aún en mi desvalimiento de mujer, y de mujer pobre;
hazme despreciadora de todo poder que no sea puro, de toda
presión que no sea la de tu voluntad ardiente sobre mi vida.*

Gabriela Mistral. *La Oración de la Maestra.*

La dificultad para poder actualizar éste poema en una Educación como nos la plantea UNESCO en el *Informe Delors*, es tajantemente imposible. Aunque considerando que en nuestra sociedad está caído el clamor por Dios, el maestro de escuela (y con ello la Educación) nunca podrá representar un respeto parecido ni desempeñar el digno papel de la vocación por la liberación, que debe representar la Educación. Cuando la *escuelita* representa la labor de un administrador de certificación y la escuela democrática queda expulsada hacia la fábrica de la mano de obra, debemos interrogarnos si como sociedad hemos dado los pasos indicados para la superación del Hombre. Siendo la Humanidad en su conjunto la más importante de las tareas del hombre, ésta no puede quedar en manos de la adaptabilidad al mercado.

Bibliografía

BECKER, Gary S. (1983). *El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

CARRASCO, Eduardo. (2006). *Sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad*, en Carrasco, Eduardo Negrón, Bárbara y Alfredo Astorga (Eds.); José Weinstein; Ariadna Horkohl; Ana Luiza Machado; Roberto Carneiro; Ana María Machado; Álvaro Marchesi; Raúl Leis; Martín Hopenhayn; Luc Ferry; Araceli de Tezanos; Polan Packi; Humberto Maturana; Fernando Savater; Eduardo Carrasco. Santiago.: LOM Ediciones; UNESCO; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

CERDA, Ana María. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. Ana María Cerda; M. Loreto Egaña; Abraham Magendz; Eduardo Santana Cruz; René Varas. Santiago: LOM Ediciones.

DENYER, Monique. (2009). *Las competencias en la educación. Un balance*. Monique Denyer; Jacques Furnémont; Roger Poulian, Roger; Georges Vanloubbeeck. México, D. F.: F.C.E.

DEWEY, John. (1934). *Los principios morales que cimentan la educación*. [Disponible vía electrónica]. <<http://www.unav.es/gep/Dewey/PrincipiosMoralesBILE.html>>. [Consulta: 04 enero 2011] Madrid: Espasa Calpe.

_____ (1961). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

FREILER, Christa. (2010) *Retour vers le futur :John Dewey, Jacques Delors et la nouvelle science du cerveau*, en Association canadienne d'éducation, www.cea-ace.ca, Rev. Education Canada, Vol. 50 (1) 2010, [Disponible vía electrónica]. <<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/retour-vers-le-futur-john-dewey-jacques-delors-et-la-nouvelle-science-du-ce>>. [Consulta: 04 enero 2011].

FREIRE, Paulo. (2007). *La pedagogía del oprimido*. Madrid.: Siglo XXI España Editores S.A.

GAJARDO, Marcela; PURYEAR, Jeffrey M. (2003). *Formas y Reformas de la Edu-*

cación en América Latina. Santiago: LOM Ediciones; PREAL.

GUILLÉN, Jenny. (2008). Estudio Crítico de la Obra: “La educación encierra un tesoro. Rev. De Educación, Año 14, Número 26, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. [Disponible vía electrónica]. <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76111491007.pdf>>. [Consulta: 04 enero 2011]. Venezuela.: Laurus.

HECKMAN, James. *Evidencia dura sobre habilidades blandas: los tests GED y el problema de las habilidades blandas en Estados Unidos*. Conferencia Educación: ¿Qué hemos aprendido? ¿Hacia dónde vamos?. Centro de Estudios Públicos. Noviembre 2010. [Disponible vía electrónica]. <<http://www.mundovision.cl/webinar2.php?id=869>>. [Consulta: 04 enero 2011].

PINTO, Rolando Contreras. (2007). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago.: Ediciones Universidad Católica de Chile. RUIZ, Rosaura (2010). *Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento*. Ruiz, Rosaura; Rina Martínez; Liliana Valladares. México D.F.: F.C.E., U.N.A.M.

RUIZ SCHNEIDER, Carlos. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM Ediciones.

SCHULTZ, Theodore W. (1968). *Valor económico de la educación*. México, D. F.: UTEHA, S.A.

Autores Institucionales.

CEREQ-UNESCO. (1994). *Educación y trabajo. EDUCATION ET TRAVAIL: Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. [Disponible vía electrónica]. <http://www.unesco.org/education/pdf/16_53_f.pdf>. [Consulta: 04 enero 2011]. Paris: UNESCO.

PNUD. (1990). *Informe sobre Desarrollo Humano 1990. Concepto y medición del desarrollo humano*. [Disponible vía electrónica]. <<http://hdr.undp.org/es/informes/mun\dia\idh1990/capitulos/espanol/>>. [Consulta: 04 enero 2011]. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

_____ (1992). *Informe sobre Desarrollo Humano 1992. Una nueva visión sobre el desarrollo humano internacional*. [Disponible vía electrónica]. <<http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1992/capitulos/espanol/>>. [Consulta: 04 enero 2011]. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

_____ (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. [Disponible vía electrónica]. <<http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2010/capitulos/>>. [Consulta: 04 enero 2011]. –Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

UNESCO. (1997). *La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México, D.F.: Correo de la UNESCO, S.A.

_____ (1997). *La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. (Compendio). [Disponible vía electrónica]. <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>. [Consulta: 04 enero 2011] México: Correo de la UNESCO, S.A.

_____ (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción: informe mundial de la UNESCO: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. [Disponible vía electrónica]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>. [Consulta: 04 enero 2011] Paris: UNESCO.

_____ (2002). *Breve reseña histórica del programa de la UNESCO para la cultura y el desarrollo*. [Disponible vía electrónica]. <www.unesco.org>.

_____ (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. [Disponible vía electrónica]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>>. [Consulta: 04 enero 2011] Paris: UNESCO Library.