

**SOBRE LOS FINES Y LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN: UNA LECTURA DE LOS
DOCUMENTOS DE LA UNESCO (1970-2015)**

AUTORES

JOHN JAIRO ALFONSO PRIETO

LORENA ARBELAEZ OSPINA

LUISA FERNANDA HERRERA AGUDELO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

TUTOR

DORA LILIA MARÍN DÍAZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA


FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C.


15 DE NOVIEMBRE DEL 2019

A la Universidad Pedagógica Nacional por abrirnos las puertas al mundo del saber.
A nuestros maestros que nos dieron los cimientos para poder llegar a ser Licenciados.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 8	


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Sobre los fines y la crisis de la educación: una lectura de los documentos de la UNESCO (1970-2015)
Autor(es)	Alfonso Prieto, John Jairo; Arbeláez Ospina, Lorena; Herrera Agudelo, Luisa Fernanda
Director	Dora Lilia Marín Díaz
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 103 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN; FINES; FINES DE LA EDUCACIÓN; CRISIS; CRISIS DE LA EDUCACIÓN; UNESCO.

2. Descripción
<p>El presente trabajo describe y analiza los fines de la educación identificados en los informes, foros, conferencias, artículos y libros de la Unesco emitidos entre los años 1970 a 2015 con el objetivo de comprender la denominada crisis de la educación contemporánea. El período de tiempo se definió entre la publicación en el 1970 del documento resultado de la Conferencia Internacional de la Unesco (1968), escrito por Coombs, P. (1970) cuyo título fue <i>La crisis mundial de la educación</i> y el que se produjo en el 2014 titulado <i>La crisis mundial del aprendizaje</i>, extendiendo el periodo a un año posterior de la publicación (2015) para evidenciar los posibles efectos y marcando el desplazamiento conceptual que puede deberse a un cambio o transición en los fines de la educación, es por ello que nuestro principal objetivo será identificar estos cambios y observar si la denominada “crisis de la educación” se debe a una ausencia de fines o a una dispersión de fines, teniendo como punto comparativo los pedagogos modernos, quienes vinculan la educación a la orientación de conductas para alcanzar la humanidad. Así pues, no fueron pocas las preguntas que pudieron surgir y que sirvieron de ruta para analizar las transformaciones de los fines de la educación durante la segunda mitad del siglo XX y el siglo XXI. ¿La principal cualidad de la educación siempre ha sido el aprendizaje?, ¿qué fines se configuran en la educación de buena calidad y como se constituye esta idea?, ¿en qué momento se comienza a hablar de “educación de buena calidad” y que preocupaciones y argumentos la sustentan?, ¿qué tipo ideal de hombre y de sociedad dibujan los documentos emitidos por la UNESCO?</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad es Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 8	

3. Fuentes

- Acencio, E., Patricia, L., Valiente Sandó, P., Triviño Bloisse, S., & Gutiérrez Cruz, M. (2017). *Los fines de la educación latinoamericana y caribeña en los albores del siglo XXI: un estudio desde las leyes nacionales de educación*. Transformación, 13(2), 154-166.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península. Recuperado de: <https://users.dcc.uchile.cl/~cguitierr/educacion/cfg/arendt-crisis-educacion.pdf>
- Bustos, R. (2005). Desarrollo local y representación: El concepto de crisis. *Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*. 25. 53-76.
- César, M. (2007). Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. *Enclaves del pensamiento*, 1(2), 07-22. Recuperado en 06 de febrero de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2007000200001&lng=es&tlng=es.
- Clark, H. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Unesco. Recuperado en 06 de febrero de 2020, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Comenio, J. (2012). *Didáctica Magna*. España: Akal.
- Coombs, P. (1970). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Unesco.
- Delval, J. (2008). *Los fines de la educación*. España: Siglo veintiuno.
- Debbese, M. y Mialaret, G. (1979). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikos.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco: Madrid
- Dewey, J. (1920). *Democracia y educación*. Madrid: Morata, S.L.
- Dewey, J. ([1938] 2014). *Experiencia y Educación*. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/243268130/1938-Experiencia-y-educacion-John-Dewey-pdf>
- Dewey, J. ([1922] 2014). *Naturaleza humana y conducta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. ([1922] 1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire editor.
- Durkheim, É. (1990). *Educación y Pedagogía. Ensayos y controversias*. Bogotá: Icfes, UPN.
- Faure, E. Et. Al. (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación. Madrid: Alianza.
- Gentili, P. (1998). *El Consenso de Washington y la Crisis de la Educación en América Latina*. *Revista Archipiélago*, (29). 56-65.
- Gordillo, M. (2006). *Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía*. *Revista Iberoa*.
- González, E. (1977) *Fines y valores en la educación actual (y II)*. *Revista de educación*, N°. 250-251. 137-142.
- Herbart, J. ([1806] 1935). *La pedagogía general derivada del fin de la educación*. Humanitas.
- Henao, R. (2013). El concepto de crisis en el siglo XX-Una mirada general desde la contraposición existente alrededor de la teoría crítica y el positivismo lógico. *Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais, Recife*, 2, (2), 185-202.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 8	

Herbart, J. ([1806] 1935). *La pedagogía general derivada del fin de la educación*. Editorial Humanitas.

Hobsbawn, E. (1998) *Historia del siglo XX*. Crítica: Buenos Aires.

Hubert, R. (1957). *Tratado de pedagogía general*. Buenos Aires: El Ateneo.

Kant, I. ([1803] 2012). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Locke, J. (1986) *Pensamientos sobre la educación*. Editorial Akal. Madrid: España.

Mann, T. (sf). *La Montaña Mágica*. LE LIBROS. Recuperado de: <file:///C:/Users/Aamilia%20Alfonso/Desktop/Anteproyecto/La%20Montana%20Magica%20%20%20%20%20-%20Thomas%20Mann.pdf>

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Colombia: Anthropos.

Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1994). *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de la educación en Colombia*. Colombia: Tercer Milenio y Foro Nacional por Colombia.

Marín-Díaz, D. (2017). *Autoajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropotécnica*. Autêntica.

Meirieu, Philippe (2010), *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Madrid: Ariel.

Mollis, M. (2014). *Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa*. Revista de la educación superior, 43(169), 25-45.

Montaigne, M. ([1595] 2017). *Libro I, XXII. La costumbre y el no cambiar fácilmente una ley aceptada*. En: Los ensayos. Barcelona: Acantilado, p. 127-152.

Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre y Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

ONU (2015). *Declaración universal de Derechos Humanos*. Recuperado en, 07 de febrero del 2020 de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Puryear, J. (1997). *La Educación en América Latina: Problemas y Desafíos*. Santiago: Asle.

RAE (13 de sept. de 19). *Real Academia Española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=BHwUydm>

Rousseau, J. ([1762] 2011). *Emilio o de la educación*. España: Edaf.


Rodríguez, J. (2005). *Educar y ser maestro: mucho más que enseñar*. educación y cultura, 68.

Rousseau, J. (1990). *Emilio o de la Educación*. Editorial Alianza. Madrid: España

Rubio, D. (2013). Sistema educativo, gubernamentalidad neoliberal y subjetivación. De la crisis y otros demonios. *Pedagogía Y Saberes*, (38), 23.29. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys23.29>

Sanabria, Á. (2009). *Hannah Arendt: crisis de la autoridad y crisis en la educación*. Investigación y Postgrado, vol. 24, núm. 2. pp. 108-123. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: Venezuela. Recuperado en 06 de febrero de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65817287006.pdf>

UNESCO. (1960). Conferencia general. París: UNESCO.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 8	

UNESCO (1968). *Alfabetización: Los escalones del desarrollo*. El Correo: Una ventana abierta sobre el mundo. España: Unesco

UNESCO (1970a). *La alfabetización funcional*. Paris: Chaix-Desfossés-Néogravure

UNESCO (1970b). *La crisis de la enseñanza*. El correo: Una ventana abierta sobre el mundo. Paris: Unesco.

UNESCO (1970c). *La encrucijada del desarrollo*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España.

UNESCO (1972a). *Informe final: Conferencia Internacional de Educación 7ma*. Reunión. Ginebra.

UNESCO (1972b). *Informe final: Tercera Conferencia Internacional sobre la educación de adultos*. Paris: Minesla.

UNESCO (1972c). *La escuela en crisis: Una encuesta mundial, diagnósticos y soluciones*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España.

UNESCO (1972d). *Una gran encuesta de la UNESCO: Fracaso escolar y origen social de los alumnos*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España.

UNESCO (1972e). *La encrucijada del desarrollo*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España.

UNESCO (1974). *LOS DEFICIENTES: Victoria sobre el Fatalismo*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España.

UNESCO (1976). *La UNESCO cumple 30 años*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1977a). *Perspectivas para 1982: LA UNESCO Y EL MUNDO*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta para el mundo. España.

UNESCO (1977b). *Un Documento sin precedentes: el Plan a plazo medio de la UNESCO*. El Correo de la UNESCO: Una ventana abierta para el mundo. España.

UNESCO (1978). *Los menores de seis años*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta para el mundo. España.

UNESCO (1979a). *Informe final: Conferencia Internacional de Educación 37a*. Reunión. Ginebra.

UNESCO (1979b). *El niño y las imágenes del mundo*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1980a). *Desarmar las mentes para edificar la paz*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1980b). *Desarmar las mentes para edificar la paz*. El correo de la UNESCO. España


UNESCO (1981a). *Informe final: Conferencia Internacional de Educación 38a*. Reunión. Ginebra.

UNESCO (1981b). *Año Internacional de los impedidos: Los caminos de la participación*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1983a). *Educación: Las estrategias*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1983b). *Educación: Las perspectivas*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta para el mundo. España.

UNESCO (1984a). *Informe final: Conferencia Internacional de Educación 39a*. Reunión. Ginebra.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad es Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 8	

UNESCO (1984b). *La alfabetización palanca del desarrollo*. El correo de la UNESCO. España

UNESCO (1987a). *La educación contra la droga*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1987b). *Frente al progreso ¿Hasta qué punto somos responsables?* El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1987c). *Por la educación de los jóvenes contra el Sida*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia: Unesco.

UNESCO (1991). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Unesco.

UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Informe Cepal: Unesco.

UNESCO (2000a). *Educación para todos: La escuela abre sus puertas*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (2000b). *Foro mundial sobre la educación*. París: Unesco.

UNESCO (2000c). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. [World Education Forum, Dakar, 2000](http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/). París: Unesco. Recuperado en, 06 de febrero de 2020, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO (2004). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia: Unesco.

UNESCO (2005). *El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. Dacar: Unesco.

UNESCO (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Ginebra: Unesco.

UNESCO. (2011). *Historia de la organización*. Recuperado en, 06 de febrero 2020, de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>

UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia: Unesco.

UNESCO (2014a). *La crisis mundial del aprendizaje*. Francia: Unesco.


UNESCO (2014b). *La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFINTEA*. Brasilia.

UNESCO (2014c). *Enseñanza y aprendizaje*. Francia: UNESCO.

UNESCO (2015a). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Foro mundial sobre la educación 2015. Incheon: Unesco

UNESCO (2015b). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: Unesco

UNESCO (2015c). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. Francia: Unesco

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 8	

UNESCO (2015d). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon: Unesco

UNESCO (2015e). *Estrategia de la Unesco. De la educación para el desarrollo sostenible*. España: Unesco.

Valderrama, F. (1995). *Historia de la UNESCO*. España: Unesco


Villacañas, J. (2013). *Crisis: ensayo de definición*. *Vínculos de Historia*. 2. 121-140.

4. Contenidos

El presente documento se divide en cuatro capítulos el primero corresponde a la presentación del proyecto de grado en el que se describe el problema, los antecedentes, los objetivos y la justificación del estudio. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico con los conceptos que guiaron la formulación de la pregunta y el análisis de los resultados: educación, fines de la educación, crisis y crisis de la educación. El tercer capítulo corresponde al análisis del archivo construido a partir de la lectura temática de los documentos seleccionados (Informes, Foros, Conferencias y artículos), aquellos que fueron producidos por la Unesco en el periodo comprendido entre 1970 y 2015, esta lectura se realizó usando conceptos que brindan tres pedagogos modernos —Dewey, Durkheim y Kant—. El cuarto y último capítulo presenta las conclusiones que se dividen en dos partes, la primera corresponde a la contextualización del análisis y la segunda a los hallazgos con relación a los fines de la educación en la denominada crisis de la educación actual.


5. Metodología

Las herramientas metodológicas utilizadas en este proyecto derivan de la lectura temática y conceptual propuesta por el Grupo de historia de la práctica pedagógica-GHPP. Se trata de una investigación de carácter descriptivo y documental en la que se analizó la crisis de la educación a partir de las transformaciones de los fines que se le asignan en documentos producidos por la Unesco entre los años 1970 y 2015, lo anterior usando el concepto de educación y los fines que a ella le asigna el pensamiento pedagógico que puede reconocerse en autores como Kant, Dewey y Durkheim. La lectura temática que supuso cuatro etapas: localización y recuperación de registros, prelectura de la documentación, tematización documental e integración de los resultados. En la última etapa se propuso una lectura a través de una línea de tiempo que dividió en tres periodos para su caracterización: 1970-1984, 1985-1999, 2000-2015.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 8	

6. Conclusiones

- Existe una descentralización en los fines de la educación identificados en los tres periodos de tiempo mencionados, en el primero 1970 a 1984 se vinculan con el desarrollo de la nación, la alfabetización para el desarrollo económico, la reducción de brechas tecnológicas y científicas a través de la difusión por medios de comunicación masiva, la educación para la paz y la inclusión de niños y niñas con limitaciones cognitivas. Elementos que difieren en los años 1985 a 1999 se presenta un desarrollo asociado al progreso social, allí aparecen conceptos tales como eficacia y eficiencia, pues la educación propenderá la capacitación de mano de obra para el trabajo y la producción en el mercado, lo que hace posible el desarrollo de competencias educativas que serán alcanzadas a partir de logros establecidos en la política educativa. El último período ya no hará énfasis en el desarrollo nacional o el progreso social, directamente se asociará con el desarrollo del individuo y el aprendizaje, aquí aparecerán de forma más reiterativa la importancia del medio y el espacio para la enseñanza, haciendo hincapié en la necesidad del descubrimiento —es la apropiación de la escuela nueva—.
- Las fronteras de la escuela se debilitan, ya que la enseñanza no será el asunto principal en cada una de las instituciones, sino el desarrollo del individuo en el cual se debe garantizar no sólo la alfabetización, también un adecuado proceso en el que sean adquiridas ciertas habilidades que aparecen como exigencias sociales y que serán resultado de la tecnificación presente desde los años dorados hasta la actualidad. Así, los fines de la educación serán asociados con la adquisición de capacidades que permitan el crecimiento industrial, económico y empresarial de cada país. Esto permite decir que la actual crisis de la educación no corresponde a una ausencia de fines, sino a una dispersión de fines que tienen que ver con el desarrollo económico, la alfabetización y la mitigación de probabilidades hacia una tercera guerra mundial.
- Los fines de la educación se vinculan con los acontecimientos históricos, culturales y sociales de cada época, cada uno de ellos corresponderá a lo que una generación quiere de otra, porque es a partir de estos ideales que se crean currículos y planes de estudio que privilegiaran algunos conocimientos sobre otros y garantizaran diferentes maneras de observar el mundo.
- La constitución de la educación como derecho va a estar condicionada por los intereses políticos y económicos de los discursos del desarrollo, lo que va a legitimar las exigencias de la sociedad de masas en la educación.
- El privilegio del carácter individual de la educación no obedece solamente a los aportes de la psicología constructivista, como lo expone Martínez (2004), procede de los debates y elaboraciones que tuvieron lugar en el movimiento de Escuela nueva, la pedagogía experimental y la teoría cibernética que determinaron el enfoque conceptual de las políticas educativas de la Unesco hacia el auge del individuo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad en Formación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 8	

Elaborado por:	John Jairo Alfonso Prieto, Lorena Arbeláez Ospina, Luisa Fernanda Herrera Agudelo
Revisado por:	Dora Lilia Marín Díaz

Fecha de elaboración del Resumen:	13	11	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN	12
1.1. Planteamiento del problema	12
1.2. Antecedentes	14
1.3. Justificación.....	17
1.4. Objetivos	18
1.5. Perspectiva metodológica.....	18
2. EDUCACIÓN, FINES Y CRISIS: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	23
2.1. Educación: el arte de conducir y orientar las conductas	23
2.2. La naturaleza de los fines de la educación.....	27
2.3. El espíritu de la asociación humana y los fines de la educación	30
2.4. Configuración del concepto de crisis	37
3. Y LA EDUCACIÓN FUE DECLARADA EN CRISIS	41
3.1. Fines de la educación entre 1970 a 1984	45
3.2. Fines de la educación en 1985 a 1999	55
3.3. Fines de la educación en 2000 a 2015	64
4. A MODO DE CONCLUSIÓN	76
4.1. Un breve marco contextual: Los años dorados y la democratización de la educación	76
4.2. Sobre las transformaciones y la crisis de la educación	81
5. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	91

1. PRESENTACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

El término crisis está presente en diversos discursos económicos, políticos, sociales y educativos. La crisis en la educación es el objeto de múltiples investigaciones académicas, de estudios que han derivado en informes e insumos para la formulación de políticas que tratan tanto de explicar su emergencia como de ofrecer herramientas para controlarla o superarla. Una rápida revisión bibliográfica de los estudios y reflexiones publicados sobre el tema señalan tres ejes alrededor de los cuales se explica o se justifica dicha crisis: En primer lugar se encuentra la pérdida de autoridad del maestro (César, 2007; Arendt, 1996; Sanabria, 2009, entre otros); en segundo lugar la falta de calidad de la educación (Mollis, 2014; Gaviria, 2013; Gentili, 1998) y en tercer y último lugar las políticas públicas en educación promovidas en nuestros países y que se encuentran vinculadas al discurso movilizadado por la UNESCO (Puryear, 1997; Coombs, 1970; Delors y otros, 1997).

El primer eje se relaciona con una de las autoras más citadas en el campo de la educación: Hannah Arendt (1996) quien, entre otras cosas señala que la crisis de la educación tiene que ver con la pérdida de autoridad en la relación adulto-niño y con la consiguiente desaparición de límites que se establece entre estos dos momentos de la vida humana. Argumenta la filósofa que la crisis de la educación se encuentra relacionada con el desplazamiento del aprender por hacer y del trabajo por el juego. La escuela deja de ser el espacio en el que se da la bienvenida a los nuevos por medio del conocimiento y aparece el aprender a hacer como su forma de acercarse al mundo. Así, emergería una suerte de sociedad infantil que supone la ausencia de la responsabilidad del adulto frente a la tarea de educar y con ella la de su autoridad para presentarle a los nuevos la cultura y el mundo que los antecede. Además, señala la autora que algunas de las reflexiones políticas externas a la escuela y que se formularon como críticas a las formas de totalitarismo del poder y a la violencia ejercida por los detentores de aquel, se usan para deslegitimar la autoridad de los adultos que asumen la educación y para argumentar a favor del desplazamiento de la enseñanza y el privilegio del aprendizaje en las escuelas.

El segundo eje se refiere a la falta de calidad de la educación, que se encuentra estrechamente vinculada al propósito de acogida al mundo que la educación debería cumplir; los análisis exponen argumentos en los cuales se señala que el sistema neoliberal y la inoperancia estructural del Estado para administrar adecuadamente los recursos y las políticas sociales, generaron una profunda crisis educativa que da por supuesto el cumplimiento de estándares de universalidad, pero no el cumplimiento de estándares de calidad. Según Gentili (1996) “los sistemas educativos latinoamericanos enfrentan hoy, básicamente, una crisis de eficiencia, eficacia y productividad antes que una crisis de universalización y extensión de los servicios ofrecidos” (p. 4).

Así, parece indispensable comprender que la educación bajo esta perspectiva no es concebida como un derecho que se posee por ser un recién llegado al mundo, sino que es considerada como una mercancía. Esta crisis de calidad estaría estrechamente ligada al hecho de entender que en la educación escolar no operan las lógicas del mercado —que exigen la institucionalización de conceptos como meritocracia, servicio, oferta, demanda, competencia, éxito, fracaso, etc.— sino las lógicas sociales y culturales de recepción y acogida en el mundo y en la cultura de las nuevas generaciones. El ingreso de la lógica del mercado al campo de la educación, además de localizar la responsabilidad de la educación en el individuo que está llegando a la cultura, se encarga de producir y reproducir la propia crisis educativa (Gentili, 1996).

La educación como una moneda de cambio en un mercado que se rige por los principios de libre competencia como el neoliberal, centra la responsabilidad en los individuos, quienes, a partir de sus competencias individuales, deben responder y sobrevivir en un medio social regido por la alta productividad y competitividad de los sujetos.

Por último, aunque no independiente de los dos argumentos anteriores, aparecen las políticas públicas nacionales, que son dependientes del orden internacional y sus organismos multilaterales —como la Unesco, el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), etc.—. Serían estas políticas y sus organismos quienes habrían creado discursivamente esta figura de crisis y con ella las condiciones para que los países denominados como “en vía de desarrollo” iniciaran ingentes esfuerzos para superarla. El análisis de Coombs (1970) es la superficie de emergencia de esta idea de crisis que, sin embargo, requiere de un análisis más profundo que permita comprender las implicaciones que la emergencia discursiva de la crisis supuso y las

transformaciones que ella tiene sobre la manera misma como comprendemos la educación hoy, toda vez que ahora se comenzó a hablar de crisis del aprendizaje.

Los argumentos usados para explicar la crisis de la educación en los distintos análisis, así como el desplazamiento discursivo que supone pasar de la “crisis de la educación” a la “crisis del aprendizaje” —que, a propósito, aparece como título de una de las últimas publicaciones de la UNESCO (2015)—, llevó al equipo de trabajo a la formulación de preguntas por lo que implica ese desplazamiento conceptual y por lo que ese desplazamiento nos dice acerca de la forma como se entiende hoy la educación. En ese sentido, parece oportuna una lectura que se sirva del concepto de educación propuesto por la pedagogía y sistematizado en las reflexiones producidas por diferentes pedagogos de la modernidad, para comprender lo que en un primer momento aparece como hipótesis de trabajo y es el hecho de una transformación en los fines asignados a las prácticas educativas. Así, la pregunta que orienta el estudio que proponemos se refiere a *¿Cuáles son las transformaciones que sufrieron los fines de la educación en los últimos 50 años de discursos de la Unesco y qué nos permiten decir ellas acerca de la denominada Crisis de la educación?* esta pregunta pretende ser resuelta a través del lente que ofrece el concepto educación en el pensamiento pedagógico moderno, en particular en el de Kant en su libro *Pedagogía* ([1803] 2012), el de Dewey en su libro *Naturaleza humana y conducta* ([1930] 2014) y el de Durkheim en su libro *Educación y sociología* ([1973] 1992); un lente que permita leer los fines asignados a la educación contemporánea y las transformaciones ocurridas en tales en el periodo de tiempo comprendido entre 1970 y 2015 en 40 documentos producidos por la Unesco.

1.2. Antecedentes

Para llevar a cabo el análisis sobre los fines de la educación que quedaron sistematizados en los documentos de la Unesco producidos en los últimos 50 años, como primer paso se realizó la búsqueda de artículos, libros, trabajos de grado de maestría y doctorado que se ocuparon, primero, de analizar el tema de la crisis de la educación; segundo, de analizar los discursos de la Unesco; tercero y último de revisar el tema de los fines de la educación. A partir del primer conjunto documental se realizó la formulación del problema, usando el segundo y el tercer conjunto documental se construyeron estos antecedentes que presentamos a continuación.

1.2.1. La Unesco y sus discursos como objeto de estudio

La Unesco es un organismo de cooperación internacional que recoge diversas preocupaciones de la comunidad internacional y que se propone, entre otras cosas, promover políticas que conduzcan a la construcción de paz, la reducción de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural a través de la educación. Estos objetivos son desarrollados en el marco del proyecto de Educación Para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (Unesco, 2009). La Unesco nació de la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME), que ocurrió en el año 1942, y en la cual participaron representantes de los diferentes gobiernos europeos que enfrentaron a la Alemania Nazi durante la segunda guerra mundial, quienes se preocupaban por los efectos de la guerra y por la necesidad de reconstruir los sistemas educativos una vez ella terminara.

Existen diferentes estudios sobre el papel que ha jugado la Unesco en la formulación de políticas educativas, un ejemplo es el de Valderrama (1995) que trata sobre la historia de la Unesco, esta tiene en cuenta las preocupaciones que aparecen en sus informes, programas y conferencias, acordes a las necesidades y prioridades de la sociedad en diferentes momentos. Otro documento interesante es el de Unesco (2011), que trata sobre la misión que el organismo cumple y que dibuja como fin principal de la educación fortalecer el desarrollo humano, económico y social, orientando sistemas educativos eficaces que puedan responder a las problemáticas y proyecciones de la sociedad. Un último documento es el de *Educación 2030*, conocido como declaración de Incheon (2015) que se ocupa del *Foro Mundial Sobre la Educación* el cual se encargo de encomendar a la Unesco un plan de desarrollo sostenible, en el que realizara la formulación recomendaciones y el seguimiento de los avances educativos internacionales.

En los estudios destinados a describir el papel de la Unesco en la organización y desarrollo de políticas educativas internacionales, aquellos que orientaran a los Gobiernos de los distintos países asociados para alcanzar logros en esta área, es de notar el lugar relevante que la definición de los fines que debe alcanzar la educación, la respecto se produjo un conjunto de estudios cuyo balance es amplio, pero que presentamos brevemente en la siguiente sección.

1.2.2. Los fines de la educación como objeto de estudio

Analizar los fines de la educación ha sido objeto de distintos estudios. Por una parte, se encuentran aquellos que, como el realizado por Acencio, E. et al. (2017), se ocupan de revisar la legislación educativa de diferentes países de América Latina y el Caribe para identificar los fines que son asignados a la educación. Uno de los resultados más interesantes de este trabajo señala que aún bajo condiciones históricas, culturales y económicas distintas existen en general dos tipos de fines:

[...] los primeros, que son mayoría en todas las leyes, cuya intencionalidad enfatiza en cualidades deseables de la personalidad de los educandos que deben lograrse como resultado de la educación y; los segundos, cuya intención se dirige a expresar las contribuciones estratégicas de carácter general que el sistema educativo deberá hacer en favor del mejoramiento de la sociedad en un contexto sociohistórico específico. (p. 157)

Por otra parte, están trabajos como el realizado por Gordillo (2006) en el que los fines educativos se asocian a los fines antropológicos y se afirma que la educación y los planes educativos deben partir, no solo de la realidad presente, sino de los posibles futuros que deben proporcionarse a la sociedad bajo la pregunta por lo humano.

Por otro camino toman estudios como el de González (1996) que vinculan los fines de la educación con apuestas axiológicas, orientadas por el valor de la libertad. La dura crítica de González está dirigida al sistema consumista actual y a las agitadas dinámicas sociales que se generan y que, en última instancia, terminan atrapando y encerrando a los sujetos en el sistema de consumo y mercado. La libertad aparece como un fin y este es un punto en común con el trabajo de Rodríguez (2005), quien, además, señala que:

Aunque los fines de la educación varían de época en época y de sociedad en sociedad, la mayéutica socrática ha inspirado el quehacer de los educadores y su formación en Occidente. [...], la educación tiene como fin central, facilitar la emancipación de las ataduras de la ignorancia. El acto educativo es un acto liberador que apela a la razón a través del diálogo para que cada persona reconozca tanto su riqueza interior como las características de su cultura y las ponga en interacción con el propósito de tomar las riendas de su propio destino y de participar con otros en la construcción de la historia. (p. 1)

Para este autor la liberación del sujeto a través del conocimiento orienta los principales fines de la educación.

En términos generales las dos líneas alrededor de las cuales se organizan los antecedentes para este estudio, señalan un importante campo de debates tanto del lugar que ocupa la Unesco en la producción de discursividad sobre la educación hoy, como sobre las necesidades y las formas que toman los fines de la educación en momentos históricos, sociales y culturales diferentes. Sin embargo, es preciso aclarar que no se encuentran muchos estudios que relacionen la crisis de la educación con lo que podría entenderse como una crisis o transformación de sus fines, asunto que sirvió de hipótesis para este trabajo. Entonces, analizar la crisis de la educación y los fines de la educación enunciados en documentos de la Unesco a través de conceptos que ofrece la pedagogía, aparece como un ejercicio que puede contribuir al debate sobre la educación y este se configuró como uno de sus propósitos.

1.3. Justificación

Con la presentación del problema y los antecedentes se intentó mostrar el lugar de donde provienen tanto la pregunta de investigación como los intereses que llevaron a la formulación de un proyecto que se ocupó de realizar una lectura de la denominada crisis de la educación desde la pedagogía, en particular atendiendo la transición de los fines de la educación en cinco décadas de discurso producido por la Unesco. En este sentido, es importante considerar que un ejercicio de investigación como el que adelantamos se justifica, no solo por la actualidad de su temática, sino porque ella contribuye tanto en la formación de las estudiantes que conformamos el grupo de trabajo, como en el desarrollo de la línea de investigación en la cual vienen trabajando tres profesores del eje y que tuvo importantes desarrollos en el proyecto DSI-463-18 “Sobre la educación contemporánea: pedagogía, filosofía y antropología”.

En términos de la formación en investigación de los estudiantes que adelantamos el estudio es preciso señalar que son múltiples las incertidumbres y preguntas que surgieron de la lectura realizada sobre la crisis de la educación y de la identificación de una transformación en la discursividad de la Unesco, ese es un elemento que entendimos es una clave importante para entender lo que pasa con la educación en la actualidad. No son pocas las preguntas que aparecieron como claves en la lectura y que aportaron para la comprensión de la práctica profesional de la educación desde la formación específica que recibimos como licenciados en

psicología y pedagogía, pero también como profesionales que puedan continuar realizando estudios en este campo. Finalmente, en términos del desarrollo de la línea en la cual se encuentran trabajando los profesores del eje de Pedagogía y formación de maestros es importante señalar que el desarrollo de este trabajo de grado se justifica en la medida en que contribuye y se articula a una línea de investigación abierta, aunando esfuerzo y recursos al mismo tiempo que fortalece una discusión que consideramos fundamental para entender las prácticas educativas en los tiempos actuales.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar la denominada “crisis de la educación” siguiendo las transformaciones que se verifican en los fines que se le asignan a esta práctica en un conjunto de documentos producido por la Unesco entre los años 1970 y 2015, a partir del lente conceptual que ofrece el concepto de educación desde la lectura de tres pedagogos modernos.

1.4.2. Objetivos específicos

- a. Identificar la forma como se conceptualiza la educación en tres pedagogos modernos — Kant, Durkheim y Dewey—, a través la lectura temática de tres libros en los que se recogen reflexiones de cada uno de estos autores.
- b. Identificar los fines asignados a la educación contemporánea, a través de la lectura y tematización de 40 documentos producidos por la Unesco entre 1970 y 2015, para establecer las transformaciones ocurridas en los fines de la educación en el periodo estudiado.
- c. Describir la transformación de los fines de la educación y su vinculación con la denominada crisis educativa, a partir de las reflexiones que sobre la educación ofrecen Kant, Durkheim y Dewey.

1.5. Perspectiva metodológica

Las herramientas metodológicas utilizadas en este proyecto derivan de la lectura temática y conceptual propuesta por el Grupo de historia de la práctica pedagógica-GHPP. Se trata de una

investigación de carácter descriptivo y documental en la que se analizó la crisis de la educación a partir de las transformaciones de los fines que se le asignan en documentos producidos por la Unesco entre los años 1970 y 2015, lo anterior usando el concepto de educación y los fines que a ella le asigna el pensamiento pedagógico que puede reconocerse en autores como Kant, Dewey y Durkheim.

El estudio se ocupó entonces de dos fuentes primarias: la primera fueron tres textos de los autores Kant, Dewey y Durkheim, en los que reconocemos se registran reflexiones del pedagogo moderno en las cuales puede identificarse un concepto de educación y unos fines asociados a ese concepto. Los tres libros revisados fueron, *Pedagogía* de Kant ([1803] 2012), *Pedagogía. Democracia y educación* de Dewey (1920) y *Educación y sociología* de Durkheim (1974). La segunda fuente primaria para el estudio es el conjunto de 40 documentos producidos por la Unesco entre 1970 y 2015. Los documentos corresponden a Informes, Conferencias Internacionales de Educación, Conferencias Internacionales de Educación de Adultos y diferentes ediciones de la revista de la Unesco, todos ellos publicados en el periodo de estudio seleccionado. El período de tiempo se definió entre la publicación en el 1970 del documento resultado de la Conferencia Internacional de la Unesco (1968), escrito por Coombs, P. (1970) cuyo título fue *La crisis mundial de la educación* y el que se produjo en el 2014 titulado *La crisis mundial del aprendizaje*, extendiendo el periodo a un año posterior de la publicación (2015) para evidenciar los posibles efectos del informe. En este periodo, se produjo, según lo que leíamos en el momento inicial del trabajo, un desplazamiento conceptual del énfasis en la educación se pasó a énfasis en el aprendizaje y, con él nos parecía que se verificaba la también transición de los fines de la educación.

Además de las fuentes primarias, se revisó un conjunto de documentos que denominamos fuentes secundarias y que funcionaron como auxiliares del análisis, tanto en la ampliación de los antecedentes como en la del marco teórico. Entre otras fuentes se consultaron Arendt (1996), Bustos (2005), Delval (2008), Debesse y Mialaret (1979), Gentili, P. (1998), Hubert (1957), Hobsbawm (1998), Martínez (2004) y Meirieu (2010).

Sobre las fuentes primarias es necesario decir que ellas se entienden como superficies en las cuales quedó sistematizada la manera como se entiende la educación y los fines asignados a ella. En el caso de los libros de los pedagogos se considera que allí aparecen las comprensiones

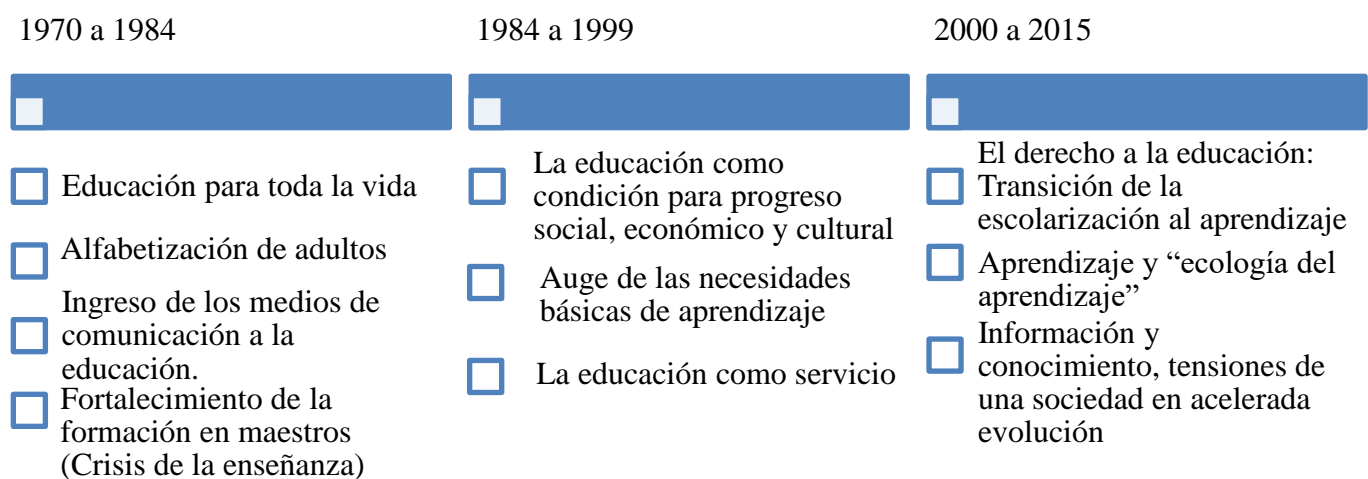
que se organizaron en el periodo moderno occidental, y que al parecer estuvieron presentes durante los últimos siglos orientando nuestras comprensiones sobre la educación. En el caso de los documentos de la Unesco se considera que allí se puede comprender lo que ocurre hoy cuando se anuncia una crisis de múltiples asuntos de la vida, entre ellos de la educación.

El trabajo sobre las fuentes primarias se realizó usando la herramienta metodológica denominada *lectura temática* que supuso cuatro etapas:

- *Localización y recuperación de registros*: es la etapa en la que se tipificó el tipo de bibliografía que se utilizó, esta búsqueda supuso localizar los libros y las ediciones que se utilizaron de los pedagogos escogidos Kant, Dewey y Durkheim, así como del conjunto de documentos Unesco, señalados anteriormente. El anexo 1 presenta el rastreo documental de las dos fuentes primarias.

- *Prelectura de la documentación*: etapa en la que se realizó la primera lectura de los textos localizados en la anterior etapa. La prelectura llevó a definir los criterios de tematización que inicialmente tienen que ver con identificar los conceptos educación, fines de la educación y la relación de estos dos tanto en los libros de los pedagogos como en los documentos seleccionados. El anexo 2 presenta el resultado de la prelectura de las dos fuentes.

- *Tematización documental*: en esta tercera etapa el objetivo fue lograr la desarticulación de los documentos trabajados para hacer visible la red de conceptos vinculados a la educación y sus fines tanto en el discurso de los pedagogos escogidos como en los documentos Unesco seleccionados.



Gráfica 1: primer resultado de la lectura temática

En este ejercicio se identificaron y establecieron los ejes temáticos y las categorías derivados de la lectura de los discursos presentes en los Informes, conferencias, revistas y documentos conceptuales de la Unesco y que orientaron la organización para el análisis de la crisis de la educación. El anexo 3 presenta el resultado de la tematización documental.

● *Integración de los resultados:* Fue la etapa de descripción de los resultados encontrados. En este caso la lectura se propuso a través de una línea de tiempo que dividió el periodo seleccionado en tres periodos para su caracterización: 1970-1984, 1985-1999, 2000-2015. Este ejercicio permitió leer la denominada “crisis” de la educación desde las herramientas que ofrecen los conceptos de educación y fines de la educación identificados y asociados a ella. En esta etapa se cruzaron los conceptos centrales que permitieron articular las series descriptibles y analizar las tendencias teóricas contemporáneas.



Gráfica 2. Ejes en la línea de tiempo para el análisis de los resultados

Finalmente, concluimos reconociendo un desplazamiento en los fines de la educación, marcado por las profundas transformaciones sociales como consecuencia de las guerras que antecedieron la creación de la Unesco. Así, en la época de 1968 a 1984, los fines que se le asignaban a la educación se encuentran vinculados al orden de una armonía internacional, estos debían contribuir al desarrollo económico a través de la reducción de las tasas de analfabetismo. Una vez superados los obstáculos de cobertura y expansión, en el periodo comprendido entre 1985 y 1999, la educación debía configurarse en un medio que permitiera no solo el desarrollo económico, sino también el progreso social y cultural; esta fue la segunda transición de los fines educativos. La estructuración del sistema educativo permitió la entrada de nuevos términos —calidad, eficiencia, eficacia, productividad, aprendizaje—, elementos y debates que caracterizaron el tercer desplazamiento durante el periodo comprendido entre 2000 y 2015.

Este último movimiento se encuentra vinculado a una nueva configuración de los criterios que determinan la calidad de la educación, de la cobertura a la calidad del aprendizaje y de la enseñanza, produciendo nuevos modos de la organización de los fines de la educación en el que se le da un mayor énfasis a la dimensión individual sobre la social.

2. EDUCACIÓN, FINES Y CRISIS: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La educación es un asunto que ha reunido múltiples esfuerzos de pensamiento en la historia de la humanidad. Delval (2008) señala que es “una de las más importantes instituciones sociales, la que hace que un animal [particular] [...] se convierta en lo que entendemos por ser humano” (p. 1). De esta manera, hacerse cargo de las prácticas asociadas a la educación implica no renunciar al pacto que se ha extendido en el tiempo, transmitir a los niños el legado que ha construido una larga cadena de generaciones. De un grupo maduro a uno inmaduro, para que este último, en un futuro, en su condición de adulto pueda ocuparse de sí mismo, ocuparse del “arte de vivir”, como lo menciona Arendt (1996), y de hacerle entrega a los más jóvenes del conocimiento conquistado.

El presente apartado tiene como objetivo realizar una aproximación al concepto de educación, sus fines y la crisis a la que ha sido sujeta desde la segunda mitad del siglo XX, a través de los discursos de distintas organizaciones de cooperación internacional, para este caso, la Unesco. Con el interés de leer e interrogar la configuración de los fines que ha hecho esta organización desde las posibilidades teóricas que ofrece la pedagogía, en tanto que y, de acuerdo con Durkheim (citado por Debesse & Mialaret, 1979), “únicamente la historia de la enseñanza y de la pedagogía permite determinar los fines que ha de perseguir la educación en cada momento” (p. 31).

2.1. Educación: el arte de conducir y orientar las conductas

La educación es una acción orientada al gobierno de los impulsos del ser humano durante sus primeros años de vida, para que así él pueda obtener un gobierno de sí mismo en años posteriores. Esto requiere de cuidados y formación, disciplina e instrucción, que a la vez regula y sofistican los procesos de hominización, el mejoramiento de los elementos fisiológicos necesarios para la sobrevivencia y la relación de las personas con su medio social¹. Como lo resalta Kant (2012), a diferencia de los animales, el hombre está desprovisto de instintos, por tanto, depende de otros seres humanos para conocer e interactuar en un mundo que se constituye de forma social a partir de técnicas, normas y leyes que posibilitan la regulación de

¹ Sobre este tema múltiples autores han desarrollado sus reflexiones. Véase, por ejemplo, Comenio ([1632] 1998), Locke ([1693] 2012), Rousseau ([1762] 2011), Kant, ([1803] 2003), Herbart ([1806] 1935), Dewey, ([1930] 2014).

las conductas. Esta dependencia de otros seres, así como la necesidad de hacerse cargo de las nuevas generaciones, parece ser la necesidad que llevó a los nacidos hombres a producir y organizar un conjunto de técnicas en acciones orientadas para la conducción de la conducta propia y de otros, aquellas que denominamos o cualificamos como educativas.

En este sentido es importante señalar que:

[...] El concepto de educación es relativamente reciente en el lenguaje del saber pedagógico. Tuvo su emergencia a fines del siglo XVII y su delimitación aconteció en los siglos XVIII y XIX. [...] Para Compayré (1897) la palabra *éducation* es relativamente nueva en la lengua francesa y tal vez haya sido Montaigne quien la utilizó por primera vez en sus Ensayos. [...] Los escritores del siglo XVI decían *nourriture* (alimentación, nutrición) y sólo después del siglo XVII el término *éducation* ingresó en el lenguaje corriente para designar el arte de erigir (elevar, mejorar, perfeccionar) a los hombres. (Noguera, 2012, p. 157)

Que el concepto haya aparecido de forma reciente no quiere decir que las prácticas educativas (de conducción de sí y de otros), lo hayan hecho también, tampoco que el saber sobre la educación (la pedagogía) sea de reciente aparición, aunque sí lo sean los intentos de sistematizarla y disciplinarla. Que la delimitación conceptual de la pedagogía no es reciente puede observarse en documentos griegos y eclesiásticos que dan cuenta de la existencia de prácticas orientadas a la conducción y vinculadas con la palabra Pedagogía.

Esta palabra, que proviene del griego *paidología*, compuesta por *país*, *paidós* (niño), y *ágein* (conducir, llevar), fue usada en la antigüedad para señalar la actividad que realizaba un esclavo que conducía, llevaba, acompañaba a los niños o jóvenes hacia el pedotriba, el citarista, el gramático o el didascalo, y quién, a lo largo de sus caminatas, se encargaba de conformar el comportamiento y el carácter de los jóvenes. (Noguera, 2012, p. 35)

Las prácticas educativas aparecen vinculadas tanto al concepto de Pedagogía como a las prácticas de perfeccionamiento humano, cuyo objetivo es que el nacido hombre viva conforme a la razón y no a las convenciones, prejuicios y pasiones humanas y es esto lo que podemos encontrar en común en los textos de los llamados pedagogos modernos entre los siglos XVI y XIX y que citamos de forma consecutiva a continuación:

Es menester enseñar a los niños a que odien los vicios por su propia contextura, haciéndoles aprender su natural deformidad, de modo que los rehúyan, no sólo como acto, sino en todo, al punto de que el solo pensamiento de los vicios, lleven la máscara que lleven, les sea odioso. (Montaigne, [1595] 2017, p. 72)

Primeramente: Todos los hombres han de ser encaminados a los mismos fines de Ciencia, Costumbres y Santidad. En segundo lugar: Todos los hombres, sea cualquiera la diferencia que presenten en sus cualidades, tienen una única e igual naturaleza humana dotada de los mismos órganos. Tercero: La expresada diversidad de cualidades no es sino exceso o defecto de la armonía natural; de igual modo que los excesos morbosos del cuerpo son húmedos o secos, ardientes o helados. (Comenio, [1632] 1998, p. 34)

Esto es todo lo que pienso que puede hacerse en el caso; porque, conforme aumentan los años, es preciso dejarles más libertad y abandonarles en muchas cosas a su conducta propia, puesto que no pueden estar siempre sometidos a una vigilancia, excepto la que hayamos puesto en su ejercicio mediante los buenos principios y hábitos establecidos; y ésta es la mejor y la más segura, y, por consiguiente, aquella de que debemos tener más cuidado Porque, por más que se hagan sonar intensamente en sus oídos las reglas y las máximas, no hay que esperar fruto alguno, ni en éste ni en ningún otro caso, hasta que la práctica las haya convertido en hábitos. (Locke, [1693] 2012, p. 44)

Nacemos débiles, tenemos necesidad de fuerza; nacemos desprovistos de todo, tenemos necesidad de asistencia; nacemos estúpidos, tenemos necesidad de juicio. Todo lo que nosotros no poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos necesidad al ser mayores, nos es dado por la educación. (Rousseau, [1762] 2011, p. 24).

Entonces en el pensamiento pedagógico moderno es claro que para alcanzar la condición humana es necesaria la disciplina. Ella es entendida por San Agustín (citado por Noguera, 2012) como la transmisión de la ciencia que requiere no sólo la enseñanza, también un conjunto de actividades que posibilitan la ejercitación del cuerpo y el alma para el gobierno de sí. La disciplina “implica, además del elemento intelectual, el aspecto moral” (p. 56). La enseñanza es “el arte de dar lo que uno sabe o comunicar un saber” (p. 59) que proviene de la cultura y que ha sido sistematizado y presentado de generación en generación. Este concepto de educación supone varias acciones y ellas abren el espectro de lo que puede entenderse como tal. Al respecto, Noguera (2012), continua su genealogía del concepto educación señalando que

[...] René Hubert, en su tratado de la pedagogía general, afirma lo siguiente: “Según el Diccionario general de Hatzfeld, Daimesteter y Thomas, [el término *éducation*] no lo encontramos en la lengua francesa antes de 1527. Está en todos los léxicos a partir de 1549, así como en el Diccionario francés-latino de Ribert Estienne, donde se le relaciona con la alimentación. Pero todavía no aparece más que raramente en los textos. Por lo demás, etimológicamente no es más que una transcripción del latín debido a los humanistas del Renacimiento. El latín empleaba la palabra correspondiente indiferentemente para el cultivo de las plantas, el cuidado de los animales, la nutrición y la institución de los seres humanos”. En 1649, la traducción francesa no conoce todavía más que la primera acepción de esta palabra. Solo entiende la educación como la formación del espíritu y del cuerpo, y la hace consistir en la instrucción: “el cuidado que se tiene de la instrucción de los niños sea en lo que se refiere a los ejercicios del espíritu, sea en lo que se refiere a los ejercicios del cuerpo”. (Hubert (1952), citado por, Noguera (2012), p. 156)

Términos como crianza, cuidados y manutención permitieron delimitar el concepto educación en años posteriores, el cual se configuró como un arte que posibilita la orientación de los más jóvenes a través de su entendimiento para el gobierno de sus impulsos y pasiones. Por consiguiente “se podría analizar la educación como experiencia o la experiencia como educación, en la medida que ambas permiten conocer, es decir, ambas ofrecen ideas (de sensación y reflexión) al entendimiento” (Noguera, 2012, p. 160) Se comprende por entendimiento la capacidad y la disposición que tiene el ser humano para conectar sus ideas, a partir de la ejercitación de habilidades y destrezas.

Durante el siglo XVIII aparecen dos elementos nuevos ligados a la educación: la naturaleza y la libertad. Ellos están presentes en la obra “Emilio” de Rousseau, que plantea el acompañamiento del ayo desde el inicio de la vida hasta la edad adulta. En este sentido el ayo tiene como tarea organizar las condiciones del medio que rodea al niño para el desarrollo de sus habilidades según las leyes naturales y sociales (Noguera, 2012). Este parece ser el momento en que “los conceptos de ‘educación’ e ‘infancia’ asumen su sentido propiamente moderno, contribuyendo a la constitución de las tradiciones pedagógicas de la modernidad” (p. 170).

Según esta perspectiva, el ser humano tiene dos naturalezas, la primera relacionada con el desarrollo biológico, morfológico y físico, la segunda vinculada con la naturaleza social del hombre; en la última es necesaria la relación con otros para ingresar al mundo

de la cultura y las dinámicas que se encuentran explícitas e implícitas en el medio social. Siguiendo el discurso naturalista, la libertad se encuentra asociada con el uso adecuado de las fuerzas y el desarrollo de ellas en función de la naturaleza “el hombre verdaderamente libre no quiere más que lo que puede y hace lo que le place” (Rousseau, [1762] 2011, p. 100). La libertad se asoció al movimiento en función del crecimiento y de la maduración de los órganos, lo que posibilitaba el fortalecimiento del cuerpo para el desarrollo de las facultades de la mente, para que en los años de madurez se produzca una libertad en función de la razón y el dominio de las propias pasiones y voluntades.

El concepto de educación, sobre el cual se fundan nuestras maneras actuales de comprender esta práctica, encuentra su soporte en las formas que este alcanzó en la modernidad. La educación es entonces el arte de conducir y orientar la actividad humana desde el nacimiento hasta la edad adulta para el perfeccionamiento de aptitudes y habilidades que posibiliten el desarrollo de la razón desde unos fines consolidados y establecidos en la cultura. En este sentido es que se puede entender la afirmación de Kant (2012, p. 32): “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente son educados”.

2.2. La naturaleza de los fines de la educación

Pero ¿qué era el humanismo? El amor a la humanidad, nada más, y por eso mismo el humanismo también era política, también era rebelión contra todo cuanto mancillara y deshonrara la idea de humanidad.

Thomas Mann (sf, p. 169)

El hombre es la única criatura apta para la educación, para abrir el camino que lleve al humano a alcanzar los fines que las generaciones anteriores le han legado en el tiempo. La naturaleza ha determinado el destino de los animales con objetivos vinculados a la supervivencia y la preservación de la especie, dotándolos de las energías y las fuerzas necesarias para alcanzarlos. No obstante, una criatura particular fue despojada de las capacidades que gozan los animales: el hombre. En consecuencia, tuvo que producir modos de acción que le permitieran superar la precariedad constitutiva de su naturaleza, como lo señala Gehlen (1977, citado por Wulf, 2008), dando lugar a la configuración de lo humano. La acción le permite al hombre elaborar modos

de conducción y fines más complejos con el propósito de superar su debilidad biológica, su condición de “ser carente”, “no especializado”.

Es precisamente esa situación de desventaja la que obliga al hombre a construir un mundo, su mundo, un destino diferente. Tal vez sea esa condición la que Comenio (2012) destacaba en el siglo XVII, cuando afirmó que una “criatura tan excelsa como lo es el hombre, debe estar necesariamente destinada a un fin superior al de todas las demás criaturas” (p. 27). Se trata de un asunto que no es menor, pues la precariedad que acompaña por naturaleza al hombre, parece venir acompañada de un buen sustituto: la razón (Kant, 2012). La razón le permite al hombre trazar y proyectar, prever y postergar; el nacido humano para alcanzar el fin de la humanidad debe sujetar su voluntad al proyecto que cada nueva generación ajusta y organiza para hacerse digna de ese destino de humanidad. Las distintas sociedades y grupos humanos han asumido el compromiso de concentrar su esfuerzo en cultivar las disposiciones generales de los recién llegados al mundo, haciéndolos responsables de alcanzar los fines que atesoran la dignidad de la idea de la humanidad.

Kant (2012) argumenta que será la educación la que conducirá al hombre hacia una forma adecuada de humanidad. Además, destaca que representa un gran deleite imaginarse “que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación” (p. 32) y es por ello que los asuntos asociados a la educación no son un problema menor, es más, para el filósofo alemán “la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre” (p. 34).

Ahora bien, hasta ahora se ha resaltado la relación entre humanidad y educación, presentándose para su explicación términos como fin, plan, destino, objetivos y propósitos, con la intención de mostrar una cualidad central de la educación: los fines. René Hubert (1957) en el año 1946 inicia una fructífera tarea: reunir y analizar las principales definiciones de la educación, con la meta de identificar las principales características de esta práctica. Como resultado destaca cuatro condiciones:

- 1) Todas limitan la educación a la especie humana.
- 2) Todas consideran que la educación consiste en una acción ejercida por un ser sobre otro, más particularmente por un adulto sobre un joven, y aun por una generación llegada a la madurez sobre la generación siguiente.

- 3) Todas concuerdan en reconocer que esta acción se orienta para alcanzar un objetivo. Toda educación tiene un destino. Está sometida a una ley de finalidad. Pero este destino coincide exactamente con el asignado al hombre mismo [...].
- 4) Para todos, el objetivo al menos de la educación parece resolverse menos en la posesión de ciertos bienes positivos, que en la adquisición de ciertas disposiciones generales que tornan más fácil la obtención de esos bienes, y constituyen en el ser un habitus [...] [superpuesto] a su naturaleza original, y que llega a ser “como una naturaleza”. (p. 16)

Para los objetivos de este estudio será la tercera de estas características el foco de atención del análisis, pues orienta la comprensión de los fines de la educación. En palabras de Hubert (1957, p. 17): “[las prácticas asociadas a la educación están] orientadas hacia un objetivo que consiste en la formación del ser joven de disposiciones de toda especie correspondientes a los fines para los que está destinado, una vez llegue a su madurez”.

Los fines de la educación no son otra cosa que la expresión de un tiempo en el que los grupos sociales elaboran un ideal realizable de hombre y de sociedad. Sumado a esto, habría que decir que existe un fin primario, que mantiene una continuidad en el devenir, que se manifiesta de maneras distintas y que concentra los esfuerzos para la permanencia de la asociación humana. De este se desprenden otros fines, susceptibles de transformación, que determinan los modos de acción para alcanzar el fin mayor. Por lo anterior, este fin corresponde a la búsqueda de mejores modos de existencia, formas de vida social más fecundas para habitar el mundo. Tal vez por ello Kant (2012) señala como principio de mayor relevancia en el “arte de la educación”, no educar a los niños para las condiciones presentes, sino desenvolver sus disposiciones para un estado mejorado de humanidad posible en el futuro.

A lo largo de la historia, la idea y las prácticas asociadas a la educación han cambiado significativamente, al igual que los fines que le son asignados. Para Debesse y Mialaret (1979), la educación, como una actividad netamente humana, inició con “acciones empíricas adaptadas lo mejor posible a su objeto” (p. 25), una actividad determinada por los bienes intelectuales y materiales que ha conquistado un grupo humano en el tiempo y por lo tanto el resultado del trabajo realizado y transmitido por las distintas generaciones. En palabras de Kant (2012, p. 34):

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino.

Esta definición resulta de provecho para los análisis de Debesse y Mialaret (1979), pues les permite argumentar que la continuidad de las actividades, sujetas a la educación, produce el perfeccionamiento de hábitos y prácticas a través de la observación, la experimentación, el registro de éxitos y fracasos, el sentido común y las reflexiones deliberadas, que son caracteres constitutivos que dan lugar a la “experiencia”, y se configuran como un mecanismo regulador y reestructurador de los fines y las prácticas relacionadas con la educación. De lo anterior, se puede deducir que la conquista de la experiencia, proveniente de una larga cadena de generaciones, no solo condiciona las prácticas sino también los fines, a saber, que determina la forma ideal de humanidad que las nuevas generaciones se proponen como deber alcanzar.

2.3. El espíritu de la asociación humana y los fines de la educación

Para la continuidad de la vida de la especie el hombre inventó y puso en marcha prácticas destinadas a la superación de su debilidad instintiva: una de ellas es la educación. La educación fue y es objeto de debate y discusión de distintas generaciones de pensadores, uno de ellos es el filósofo John Dewey (2004), quien propuso la necesidad de pensar que la prolongación de la vida social ocurre a través de la renovación, es decir, por medio de la recreación de creencias, ideales y prácticas, que las generaciones adultas han cultivado en los recién llegados al mundo, siendo introducidos en los intereses y propósitos de sus antecesores, pero que no continuaron de la misma forma debido, justamente, a la participación de esos nuevos integrantes del grupo social. La vida del grupo se renueva con la llegada de los nuevos participantes y con ellos se actualizan los fines y propósitos educativos: de otro modo, la vida del grupo estaría condenada al fin.

Para Dewey (2004) la sociedad determina sus futuros y mejores modos de vida al dirigir la educación de los más jóvenes. Pues serán estos últimos los encargados, más adelante, de decidir los derroteros de la asociación humana, responsables de la prolongación del pacto que

se ha gestado en el útero de la historia del hombre: acoger y transmitir la experiencia de los más viejos a los más jóvenes. En palabras del filósofo “La sociedad existe mediante un proceso de transmisión [...]. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes.” (p. 15). Por esto, existe un fin perenne de la educación: la continuidad y el perfeccionamiento de la asociación humana. Un fin que se mantiene, así las razones y las aspiraciones que lo fundamenten se hagan presentes de maneras distintas y se renueven con las generaciones.

Una sociedad, como señala el pedagogo norteamericano, no se constituye por la proximidad física que comparte un grupo de personas, se establece en la continuidad y las posibilidades de transformación que le brinda su espíritu. Este tiene lugar cuando una sociedad se organiza alrededor de intereses y fines comunes, seleccionando conductas inteligentes en las que cada individuo tiene en cuenta las consecuencias de sus actividades como influjo sobre sí mismo y sobre los otros. Por lo anterior, Dewey (2004) señala que el espíritu opera sobre la base de la tradición que ha elaborado una larga cadena de generaciones y habilita a un grupo social, en un momento determinado a darle continuidad y modificar los recursos, sus bienes materiales e intelectuales, que le permitan acceder a unas formas más favorables de desenvolvimiento de la humanidad. Entonces, la educación posee un profundo vínculo con el espíritu de una sociedad: “la educación es esencialmente retrospectiva; que mira primariamente al pasado y en especial a sus productos literarios, y que el espíritu se forma adecuadamente en la medida en que se moldea sobre la herencia espiritual del pasado” (p. 71). Asunto que concuerda con lo que argumenta Herbart (1806) cuando afirma que “Lo más elevado que puede hacer la humanidad en cada momento de su vida es presentar concentradamente á la generación joven el beneficio de sus ensayos anteriores” (p. 5).

Así las cosas, el espíritu atesora las razones que fundamentan la prolongación del mundo. La colectividad forja su espíritu cuando asume el deber de cultivar la humanidad y se desarrolla con mayor fuerza en la educación, en su búsqueda por el perfeccionamiento del hombre. De esta manera, cuando Dewey (2004) argumenta que cada generación direcciona o le da una forma distinta al espíritu, también resalta que cada una de ellas genera transformaciones en los fines de la educación y, con este propósito, el espíritu acoge y dispone a los más jóvenes para alcanzar los intereses que se han gestado en su interior, haciendo de estos, seres aptos para la vida en común.

El espíritu no son los fines de la educación, este los elabora a la vez que defiende la dignidad que esos fines atesoran. Organiza las energías de los hombres, de manera inteligente, para que cada uno pueda alcanzar la libertad de arraigar la idea del mejoramiento de la humanidad y reúnan sus fuerzas para que los más jóvenes, aquellos que se harán cargo de cultivar el espíritu, puedan encontrarse con la experiencia de sus antecesores para enfrentar los problemas que impone el mundo, para hacer uso de ella o bien para distanciarse, claro, sin renunciar a la herencia que han forjado quienes los antecedieron. En este punto radica la fecunda relación entre espíritu y sociedad para el filósofo norteamericano:

Se pensó que la educación de acuerdo con la naturaleza sería el primer paso para alcanzar esta sociedad más social. Se vio claramente que las limitaciones económicas y políticas dependían en último término de las limitaciones del pensamiento y del sentimiento. El primer paso en la liberación de los hombres de las cadenas externas era emanciparse de las cadenas internas de las falsas creencias e ideales. Lo que se llamaba la vida social, las instituciones existentes, era demasiado falso y corrompido para que se le confiara esta obra. (Dewey, 2004, p. 86)

La educación no se basa solamente en la reproducción de las formas de vida social, se encuentra vinculada a la permanencia del grupo y se ocupa de la producción de nuevas maneras de asumir el mundo, de habitarlo. Por tanto, la educación representa el medio más adecuado para el perfeccionamiento de la humanidad: la sociedad, al hacerse “más ilustrada” se hace responsable, ya no únicamente de “transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para una sociedad futura mejor” (Dewey, 2004, p. 29).

Como se ha mostrado hasta aquí, los fines de la educación están sujetos a la búsqueda del mejoramiento de la humanidad. Sin embargo, este tema requiere de una mayor profundidad, pues hasta aquí solo se mostraron los aspectos generales de los fines y el fin primario de la educación (la humanidad), pero ahora es necesario abordar un problema que enfrenta la educación en sus prácticas específicas y que Dewey (2004) señala como: la formulación de los fines, la jerarquía de los mismos y la entrada de fines elaborados externamente a la educación que buscan condicionar las prácticas educativas. Al respecto Dewey (2004), señala:

La conclusión neta de esto es que actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente. Prever el término de un acto es tener una base sobre la cual observar, seleccionar y ordenar

los objetos y nuestras propias capacidades. Hacer estas cosas significa tener un espíritu, pues el espíritu es precisamente la actividad intencional con propósito, controlada por la percepción de hechos y de sus relaciones recíprocas. [...] El espíritu es la capacidad de referir las condiciones presentes a los resultados futuros y las consecuencias futuras a las condiciones presentes. Y estos rasgos son los que se entiende por tener un fin o un propósito. (p. 94)

La educación no podría estar desprovista de espíritu. La mortalidad ha impuesto a los hombres la responsabilidad de prolongar su existencia por medio de la educación, en la búsqueda de modos más ricos y fructíferos de vivir (Dewey, 2004). Sin la educación, los esfuerzos, las luchas y las conquistas de las generaciones anteriores se habrían perdido en gran medida. De ahí que la humanidad no haya renunciado a la educación y que en cada momento haya asignado fines específicos a la educación; así, por ejemplo, con los análisis que ofrece Hubert (1957) sobre la jerarquización de los fines de la educación, vemos aparecer principios como:

1º) *Principio de maduración específica*. Como primer principio de la educación se ocupa de proteger y dirigir el desarrollo del plano biológico del ser, con el fin de asegurarle la posesión de un organismo apto para el destino que le ha fijado el grupo humano. Este punto se constituye como un fin específico vinculado a la educación corporal, que emplea prácticas de cuidado para el adecuado funcionamiento del organismo, que comprende: la salud, la flexibilidad, y la resistencia para potenciar su adaptación en el mundo social. Este punto no se reduce a que el hombre pueda hacer un uso perfecto de sus movimientos, se basa, principalmente, en cultivar el cuerpo como el instrumento idóneo para el desenvolvimiento de las funciones mentales en función de la socialización. En palabras de Hubert (1957), este principio tiene como fin arraigar en el hombre el deber de “ocuparse de su cuerpo en la medida conveniente, para no tener que preocuparse cuando necesite servirse de él” (p. 277).

2º) *Principio de socialización y de profesionalización*. Al nacer, la cría humana es acogida por un medio social que habitará toda su vida. Un medio que se funda sobre técnicas de acción y hábitos sociales y que direccionan la vida del niño. En un principio, el niño es iniciado en el mundo de una manera mecánica por la familia, nutriendo su ser con las creencias, los rituales y el uso de los objetos del grupo. Posteriormente, interviene la educación deliberada, con el fin de perfeccionar las costumbres establecidas, alimentando el ser con las tradiciones, las ideologías y los objetivos de la asociación humana. Con el propósito de que el joven asuma

como propia la cultura intelectual y moral para cumplir un papel que fortalezca la prolongación de la sociedad a la que pertenece, por tanto, para Hubert (1957) la socialización inicia con la recreación de creencias y hábitos hasta la profesionalización completa.

3°) *Principio de civilización*. El tercer principio que sirve de sustento a los fines específicos de la educación se basa en conducir al joven para que descubra e incorpore las cualidades de la humanidad que reposan en los bienes culturales para el mejoramiento de la vida social. Es decir, que este proceso se encuentra en relación con la constitución, continuidad y mejoramiento de la “Civilización”, teniendo como referente la “convicción de expresar cierto tipo superior de humanidad”, como bien los señala Hubert (1957, p. 278). De esta manera, el joven deviene de la socialización a la civilización. Así las cosas, los fines de la educación se encuentran asociados al progreso de los pueblos, en tanto, el “genio humano” no es estático y puede adquirir cualquier y mejores formas de vida social. Por consiguiente, las posesiones culturales de la humanidad, a través de la educación, son accesibles a todos los integrantes de un grupo para el provecho de una fecunda realidad social futura.

4°) *Principio de individualización*. Este principio de la educación es en parte fruto de los tres principios anteriores, se trata de conducir al hombre para que asuma su condición de existencia, en otras palabras, dirigir al ser humano a “reconocerse, a recobrase [y] recomponerse indefinidamente a través de los distintos procesos de maduración biológica, de socialización y profesionalización, de civilización” como lo señala Hubert (1957, p. 279). Sobre lo anterior, este autor destaca un aspecto importante de la individualidad y es que esta no es creada por la educación, es un asunto inherente a la humanidad, no obstante, la educación incide positivamente en ella, de tal modo que “la respeta y la invita a afirmarse”. Es así, como la individualización no tiene lugar solamente por el desarrollo de los principios precedentes, pues es también una expresión de la voluntad y el esfuerzo del hombre por hacer suyo los bienes y las posibilidades que le ofrece la sociedad. Por todo lo anterior, este principio tiene como tarea permitir al hombre, en el futuro, hacerse cargo de su humanidad, de su condición de adulto, dispuesto a ejercer su voluntad libre de la tutela de otro y responsabilizarse por su “libertad creadora” para decidir sobre lo que será o el modo en que va a dirigir su vida. Por esto, los tres primeros principios adquieren su valor, no se hacen necesarios por sí mismos, pues no se trata de formar solamente un cuerpo, un miembro del grupo o un recipiente para introducir la cultura. En este sentido, el fin de la educación vinculado a este principio tiene como cualidad hacer que la maduración biológica, la socialización y su labor y la cultura potencie la individualidad para

que el joven, amparado en la dignidad que atesora la humanidad, asuma su vida y la lucha por el mejoramiento de la vida del grupo social.

5°) *Principio de espiritualización*. El último fin específico de la educación se constituye como la síntesis de los anteriores, en la medida que potencia el sentido de la educación corporal, la socialización, la civilidad y por otro lado la individualización. Se trata del fin que se ocupa del fundamento de la voluntad, cabe aclarar que no es el mismo fin de la individualización, pues este último se trata de una disposición humana que debe ser cultivada, pero el fin de la espiritualización se ocupa de los elementos que alimentan la dimensión individual del hombre. Este fin es el último en tanto hace posible una jerarquización lógica entre los fines de la educación, constituye un punto de encuentro y convergencia entre los fines sociales y el fin de la individualización. La espiritualidad es definida por Hubert (1957) como el “sentimiento de realizarse a sí mismo según las propias exigencias constitutivas” (p. 279). Seguido de esto, destaca que la “espiritualización” se trata de la formación del carácter. Pues representa las máximas posibilidades de fuerza y riqueza del ser humano y se encuentra como el último de los fines específicos porque “sólo florece al final” (p. 282). Por lo anterior, es el carácter el que hace apto al hombre para “definir su visión de todas las formas de su existencia” (p. 279). Es decir, el carácter es el elemento que habilita al hombre a dirigir su vida, fundamenta la voluntad y lleva al hombre a buscar su perfeccionamiento.

Por lo anterior, resulta importante destacar que el carácter, de acuerdo con Hubert, se fundamenta sobre los sentimientos del ser humano, no obstante, esto no quiere decir que la educación deba dirigirse a “la cultura de los sentimientos” (1957, p. 280). Debido a que el sentimiento tiene lugar como una disposición activa y no como un estado, de ahí que los sentimientos permitan “una aptitud para sentir ciertas emociones, y para reaccionar de cierta manera ante el contacto de la experiencia” (p. 280). Esto significa que los sentimientos le brindan al ser humano la posibilidad de interactuar con el mundo y asumir la experiencia como un asunto que alimenta la vida, que la dota de fuerza.

El carácter, argumenta este pedagogo francés, posee al mismo tiempo una dimensión práctica y teórica que se fortalece a través del desarrollo de la inteligencia y el direccionamiento de la conducta hacia la moralidad. Es por esto que la formación del carácter se alimenta de la cultura intelectual y de la moral, y es en este tipo de formación donde estos bienes adquieren sus fines y cualidades, pues no poseen fines en sí mismos, sino que es la transmisión de estos o su

contribución a la formación la que los dota de sentido. Sentidos que se erigen sobre el amor a lo verdadero (el conocimiento) y el amor al bien (la moral). De este modo se constituye la virtud, como una posibilidad que potencia o le da fuerza al ser. Pues el conocimiento y la moral no se limitan a un “intelectualismo abstracto, o de un voluntarismo formal” (Hubert, 1957, p. 280). Sino al cultivo de la vida interior y el perfeccionamiento de los actos morales. Siguiendo los planteamientos de este autor, lo que se acaba de exponer es lo que sostiene el significado pedagógico de la enseñanza:

El sentimiento de lo verdadero adherido a las palabras del maestro es lo que las convierte en “lecciones” para el alumno. El sentimiento del bien adherido a sus acciones es lo que las convierte en “modelos”. [...] [Lo que le] confiere a la acción pedagógica el carácter de una creación artística, y de un acto de amor. Por cierto, que este carácter volvemos a encontrarlo en todos los grados de la educación. No hay educación que no envuelva algún sentido de la belleza y el amor. Pero sólo florece al final, y como su flor más perfecta. [...] las formas más altas de espiritualidad, tal es el programa que se abre a una educación consciente de todos sus fines. (Hubert, 1957, p. 282)

Es así como la humanidad ha sido transmitida y enriquecida a lo largo de la historia a través de la educación. De lo anterior, que esta última sea asumida como un jardín y la posición del maestro como un jardinero de la humanidad y la formación y la enseñanza sus herramientas y nutrientes para el florecimiento de hombres. Pues esta concepción de educación y sus fines, De ahí la importancia de pensar los fines de la educación. No es asunto menor, lo que se argumenta en este trabajo es que cada vez más organismos de cooperación internacional, como la Unesco, se encuentran interesados y asumen la tarea de trazar los fines de la educación, pues consideran a la educación como el garante y responsable de las promesas de futuro, progreso, desarrollo e innovación.

En definitiva, no son pocas las preguntas que puede generar lo anteriormente expuesto, sin duda empujan al lector a asumir las preocupaciones sobre las cuales se desarrolla el presente trabajo, los fines de la educación y su configuración en los documentos de la Unesco desde 1970 hasta el 2015: ¿cómo se enuncia el perfeccionamiento de la humanidad en dichos documentos?, ¿cuáles fines específicos han sido asignados a la educación en ellos?, ¿contribuyen estos fines específicos a la construcción de un proyecto de humanidad?, ¿cuál sería el proyecto de humanidad que dibujan los fines propuestos en estos documentos?, ¿cómo los fines específicos

propuestos modificaron (si es que así lo han hecho) el desarrollo de las prácticas relacionadas con la educación?, ¿de qué manera se ha entendido la búsqueda de un mejor estado de vida social, posible en el futuro?, ¿qué importancia tiene la experiencia y la tradición en estas fuentes?, ¿cuáles serían los puntos comunes y las tensiones entre los fines propuestos en los documentos de la Unesco y los que son tratados en los que se reconocen como propios de la pedagogía?

2.4. Configuración del concepto de crisis

El concepto de crisis ha cambiado a lo largo de la historia, desde su casi inexistencia como concepto y acontecimiento en el pasado, hasta su uso desmedido en la actualidad. El núcleo común para su definición aparece en las conceptualizaciones y explicaciones que desde distintas disciplinas se ha realizado —psicología, sociología, psicoanálisis, etc.— y que autores como Koselleck (1982), Bustos (2005), Villacañas (2013), Henao (2013), entre otros, sistematizaron en sus investigaciones. A continuación, se realiza un breve esbozo del surgimiento de este concepto, así como las características que algunos de los autores señalan para la que parece ser una condición permanente de la vida humana.

Según Henao (2013), el término crisis aparece asociado al momento de decisión en batalla cuando Tucídides enfrentaba la Guerra del Peloponeso, en el siglo V a. C., y, al mismo tiempo tenía que sortear la propagación de una peste en Atenas.

Bajo la misma línea histórica, Hipócrates utilizó también el término relacionándolo exclusivamente con sus teorías y aportes a la ciencia médica, estableciendo que la “crisis” era un momento en el curso de la enfermedad en que o bien esta se hacía paulatinamente más grave y el paciente moría, o bien pasaba todo lo contrario y los procesos naturales permitían la recuperación. (Jones, 1898, citado por Henao, 2013, p. 196)

De esta forma, parece que se trata de un concepto cuyo primer uso se restringe para describir situaciones de dificultad o de resolución de una dificultad o un evento, y que hacía parte del lenguaje de la medicina, las artes de la guerra, el sistema agrario, etc. Por lo que señalan los autores, no parece haber registros que muestren su uso en otras actividades sociales.

Ahora bien, las transformaciones que se dieron durante las tres primeras décadas del siglo XX, marcadas por la Primera Guerra Mundial; la caída del Régimen Zarista en Rusia; la Gran Depresión de los años 30 y la generalización práctica e ideológica del sistema industrial y capitalista, se constituyeron en las bases para que emergieran reflexiones acerca de los ideales que empezaban a acompañar el proceso de transformación en la nueva configuración social. Es en este contexto, que algunos describen como de convulsión histórica, en el que el concepto de crisis se instaló con fuerza en los análisis procedentes de distintas áreas académicas y que se fue tornando un término de uso común para describir las condiciones de aceleración, sobresalto, incertidumbre y desconcierto que dificultan la lectura de la situación y obligan a la toma de decisiones en muchos casos no previstas, cuyo uso hace parte del sentido común hoy.

En el rastreo de la definición en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua–RAE (2019), aparece como: a. Cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados; b. Situación mala o difícil; c. Examen y juicio que se hace de algo después de haberlo examinado cuidadosamente. Sin embargo, es fundamental ir más allá de estas primeras acepciones para comprender su significado actual. Al respecto, Henao (2013) señala que “el concepto mismo toma una especial importancia en el momento en el que emerge el pensamiento liberal clásico como la base del sistema económico capitalista” (p. 196) y sitúa su aparición moderna en el siglo XX con la entrada de las ideas capitalistas y la rápida evolución de la civilización industrial, las cuales habrían producido acelerados cambios económicos, políticos, sociales, religiosos y culturales coincidiendo con la creación de una nueva forma de ser humano: científico, técnico, práctico y utilitarista, un ser que sobrepasa los límites permitidos de los recursos y que bajo la insignia de promover el desarrollo sostenible, plaga el contexto de desigualdades y desequilibrios; es en este contexto que se reconoce un nuevo significado para el concepto “Crisis”. Al retomar el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, Henao (2013) intenta una definición de crisis y señala por lo menos siete acepciones que tendrían como núcleo común la idea de “cambios y perturbaciones en el sistema social, el individuo, el grupo, etc. Esta puede ser descrita como un “tiempo de decisión” (p. 196).

Bustos (2005), sigue otro camino y busca ampliar la visión del concepto cuando sustenta que este se asocia con un acontecimiento que ocurre inesperadamente en un momento determinado, tiene un lapso de tiempo definido, pero no estipulado y, por tanto, no podría definirse como crisis una situación con carácter permanente. La duración en el tiempo aparece como uno de

los criterios definitivos para definir qué es la crisis. Desde una perspectiva filosófica “la situación de crisis es múltiple, pues se entiende como un salto dialéctico que permite la evolución, el cambio, la modificación de una situación dada” (Bustos, 2005, p. 54). Entender la crisis como evolución, implica restarle visos de negatividad a su ocurrencia, y ofrecerla como una oportunidad, una posibilidad de movilidad, superación de un acontecimiento para una mejora. En suma, un estado de crisis sería una necesidad intrínseca de la propia naturaleza de las cosas.

De acuerdo con lo anterior, Bustos (2005) define cuatro rasgos del concepto crisis. “1. – Es una variación de un estado, de una situación predeterminada. 2. – Es súbita, inesperada. 3. – Es objetiva, se puede medir, valorar, analizar. 4. – Es momentánea.” (p. 55). Llama la atención la exclusión de la subjetividad, pues la propia percepción de la existencia de una crisis puede ser el factor desencadenante de la misma, inclusive esta percepción podría alterar el comportamiento de los sujetos, la situación, los patrones que se consideren indicadores objetivos. Contrario a la definición de Bustos (2005), Villacañas (2013) reconoce en el concepto de crisis un estado de conflicto, las crisis generan tensión en el individuo, en la sociedad, en las organizaciones, o en el sistema, es una concepción intranquila de sucesos inesperados que escapan al control humano, y a propósito señala que:

[...] el término crisis es comparable a la inquietud. Así, puede “describir estados de ánimo o situaciones problemáticas de perturbación relativamente vagas”. Esta ambigüedad e imprecisión se valora porque pueden ser fuentes de inspiración para interpretaciones futuras. Incluso los elementos de pensamiento riesgo son bienvenidos. ¿Qué se pierde con ser arriesgado, si lo convencional o correcto no elimina la inquietud? (p. 127)

Esta última pregunta deja abierta la posibilidad de interpretar lo que para Henao (2013) significa la crisis como un suceso oportuno, una situación de ganancia. En todo caso, lo importante es destacar que ambos autores reconocen que la crisis es una experiencia determinada en el tiempo. Según la perspectiva de Villacañas (2013) una crisis ocurriría cuando una situación interrumpe la temporalidad de una serie de eventos que se normalizan, hasta casi alcanzar una suerte de predictibilidad, por lo menos, a medio plazo. La crisis estaría dada por la aparición de hechos inusuales, “es una forma de experimentar la diferencia entre lo previsto y lo realizado” (p. 127).

Es evidente que los conceptos de educación y crisis son piezas claves para el estudio de los análisis y las orientaciones que la Unesco ofrece desde la década de 1970. Ellos permiten comprender las transformaciones que estos discursos oficiales sufrieron en las últimas décadas y permiten hacer una lectura de la forma como se entiende y de las exigencias que hoy se hacen a una práctica que aparece como fundamental para el sostenimiento y el avance de la vida social.

3. Y LA EDUCACIÓN FUE DECLARADA EN CRISIS

El siglo XX estuvo marcado por fuertes cambios políticos y económicos; como consecuencia la sociedad se vio forzada a producir aceleradas transformaciones tecnológicas, demográficas, científicas y educativas. Este último sería un aspecto clave que estaría a favor de tales transformaciones, pues uno de sus principales fines estaría asociado a su acentuada contribución al desarrollo económico nacional e internacional; sin embargo, aunque la educación hizo ingentes esfuerzos por adaptarse a estos cambios, no fueron suficientes para responder a las nuevas demandas que sobre esta se hacen. La educación está en crisis.

Si bien esta situación no se presenta de la misma forma en todos los países, en su esencia conserva rasgos en común que permiten designarla como una *crisis mundial de la educación*. Coombs (1970) define su naturaleza a través de los términos “cambio”, “adaptación” y “disparidad”. La sociedad exige al sistema educativo respuestas rápidas a sus cambios, el principal problema radica en que los ajustes al sistema educativo no consiguen aún igualarse al de la sociedad, tornándose lentos e insuficientes.

Aunque son múltiples los factores que inciden en la disparidad entre cambios sociales y cambios educativos, Coombs (1970) destaca cuatro causas principales

La primera es *el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa*, que colocó en estado de sitio a las escuelas y universidades que ya existían. La segunda es *la aguda escasez de recursos*, que impidió a los sistemas educativos responder eficazmente a las nuevas demandas. La tercera es *la inercia inherente a los sistemas de educación*, que originó una adaptación demasiado lenta a su régimen interno a las nuevas necesidades externas, aun cuando los recursos no constituyeran el principal obstáculo para esta adaptación. La cuarta es la inercia de la sociedad misma —la pesada carga del comportamiento tradicional, las costumbres religiosas, el prestigio, los patrones de empleo e incentivos y las estructuras institucionales— que no le han permitido utilizar óptimamente la educación, y el poder que la misma proporciona, para acrecentar el desarrollo social. (p. 11)

Además, la educación estaría enfrentada a problemas del orden de la eficacia, la eficiencia y la productividad. Para superarlos son necesarias las transformaciones que la sociedad posibilite,

así como el sistema educativo mismo. La educación debe romper la tensión existente entre los ideales de ascenso social que a la formación le asignan quienes se educan y las demandas sociales reales que exige que la formación produzca mano de obra para el desarrollo económico de la nación. Por consiguiente, parece que serían los procesos de innovación e investigación los que permitirían el desarraigo de prácticas educativas obsoletas y la movilidad en los métodos clásicos de enseñanza en la tarea educativa de los docentes.

El proceso de democratización de la enseñanza no consiste solamente en extenderla hasta que alcance los lugares que antes no gozaban de tal derecho, la expansión conlleva a un análisis profundo que trascienda las estadísticas del número total de inscritos en la educación primaria, secundaria o superior. Este análisis según Coombs (1970) estaría vinculado a la pregunta por la calidad de la enseñanza, comprendida no solo desde los contenidos que se imparten en las escuelas, sino también a los métodos que son empleados, la efectividad de los aprendizajes, las tecnologías que se introducen en la educación, etc.

Fue gracias a un simposio que convocó el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, donde con la ayuda de expertos se hizo posible distinguir dos formas de apreciar la calidad.

Una forma era examinar la calidad desde dentro del sistema educativo a la luz de su propio criterio *interno*. Un ejemplo puede ser el perfil de rendimiento de un estudiante basado en un examen modelo, como el de Cambridge, o el certificado de examen escolar del África occidental [...]. La otra forma (como se ve anotado en nuestra discusión, sobre el producto educativo), es apreciar el rendimiento educativo con un criterio *externo*, tal como su aptitud y adecuación del sistema a las necesidades de su medio ambiente. (Coombs, 1970, p. 154)

La conclusión del simposio del IPE es unánime al declarar que los modelos y métodos utilizados por la educación, deben adecuarse a la situación social de cada país y sufrir modificaciones y adaptaciones a fin de lograr conciliar criterios de calidad y eficiencia que mantengan aspectos en común en las dinámicas internas y externas del sistema educativo. Pese a las distintas fuerzas que se oponen, pues la superación de la crisis radica en lograr suprimir la disparidad existente entre la escuela y la sociedad. Retomando la discusión sobre los factores que Coombs (1970) señala críticos vale la pena detenerse un poco más en cada uno.

El primer factor se refiere al desbordamiento estudiantil, una creciente demanda de las personas de todas las clases sociales y del mundo entero por acceder a la enseñanza, a causa de la expansión demográfica y a la promesa que ofrece la educación de mejorar como especie. El segundo factor, es consecuencia del anterior, pues al incrementarse el número de estudiantes matriculados los recursos inyectados al sistema educativo se vuelven insuficientes para responder a la demanda de profesores, infraestructura, material didáctico, becas, etc. Se teme que la escasez de recursos sea aún mayor al incrementarse en el tiempo las demandas educativas. El tercer factor se relaciona al aumento de los costos por estudiante, la demanda por el servicio exige garantías de calidad y aquella exige a su vez mayores costos. El cuarto factor que determina la crisis es que los contenidos de la enseñanza no son útiles para las demandas. La enseñanza y sus resultados no responden a los acelerados cambios sociales, no se adaptan al ritmo de la época, esto hace que el producto que genera la escuela sea insuficiente para el sistema económico, pues no es un producto aprovechable para el mercado. El quinto y último factor está asociado con la inercia y la ineficiencia, que los modelos educativos, métodos e incluso la administración del sistema escolar no se encuentren actualizados, y mantengan sus prácticas tradicionales impide la evolución y en suma la adaptación de la educación.

Así, la crisis de la educación no respondería a solo un factor de cambio económico, que como es bien sabido, genera una gran movilidad en todo el sistema social, sino que son múltiples los factores a nivel social, político, económico y cultural que se entrelazan y desencadenan efectos colaterales desatando la crisis.

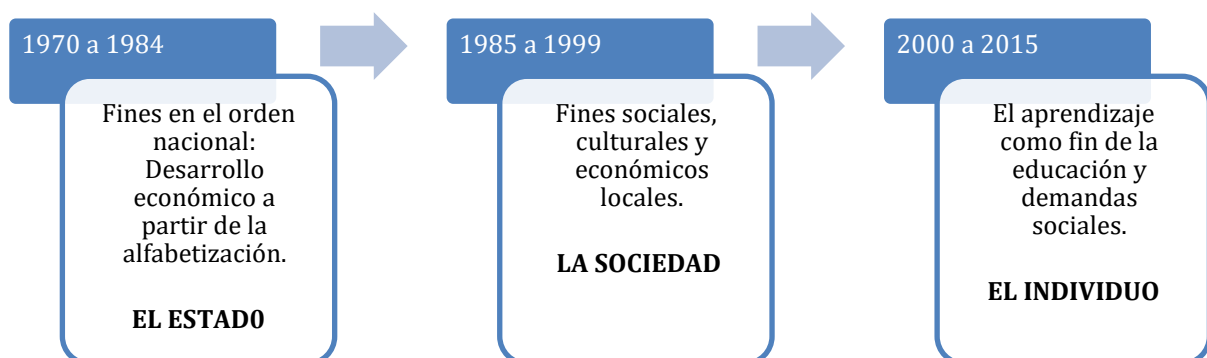
Finalmente, es primordial señalar, aunque sea de forma rápida, las propuestas para superar la crisis que fueron planteadas en la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación de 1967. Cabe aclarar que esta conferencia tuvo lugar en Williamsburg, Virginia, convocó 150 directivos de la enseñanza procedentes de 52 países (Coombs, 1970) y el principal motivo fue reafirmar la educación como garante para una sociedad mejor y más libre. Las propuestas fueron: primero, la enseñanza debe constituirse en la preocupación central en todas las naciones del mundo y su éxito depende de que los planes educativos se elaboren de acuerdo a los planes y sistemas de otros países; segundo, toda educación debe unificarse y equilibrarse de manera que aquella exprese las demandas sociales y los recursos que se le asignan; tercero, se reemplacen a nivel mundial las prácticas tradicionales por prácticas innovadoras y modernas; y cuarto, la crisis se encuentra en una doble vía, por un lado, la disparidad en el

mundo sobre las esperanzas de los individuos y las necesidades reales de la sociedad, y por otro lado, la capacidad del sistema de educación.

Con todo lo anterior, se delimitaron las áreas para mejorar la función de la enseñanza: “información sobre educación, administración y estructuras, maestros y estudiantes, contenido de los programas y métodos de enseñanza, recursos financieros y colaboración internacional” (Coombs, 1970, p. 257).

Es posible inferir que tal como quedaron explícitas las propuestas en la conferencia, el intento de superar la crisis educativa y la educación misma es un proyecto mundial que se ciñe a lineamientos y estándares internacionales, los cuales, a su vez, ajustan los nacionales. La educación no es un asunto exclusivamente local, y a pesar de las pronunciadas diferencias entre, por ejemplo, países desarrollados y países en vías de desarrollo, ella aparece como un asunto que concierne a la población en su totalidad, razón por la cual existen ciertos acuerdos de uniformidad en lo que es y debería ser la educación.

En resumen, es necesario recordar que las prácticas asociadas a la educación están sujetas a fines; como se ha expuesto, esta es una condición fundamental para el desarrollo de las prácticas educativas. Esta es la razón por la cual se consideró pertinente interrogar los fines que aparecen en los documentos de política internacional de la Unesco y con mayor atención en lo que se ha denominado desde los años cincuenta como “crisis de la educación” (Coombs, 1970). ¿Si la educación se encuentra inmersa en una crisis, lo están también sus fines?, ¿en qué consiste esta mencionada crisis?, ¿cómo se configuran los fines del acto educativo en lo que ha sido nombrado como la “crisis de la educación”? Estas preguntas que emergieron en la formulación del proyecto y con la construcción del marco conceptual orientaron la lectura de los documentos divididos, metodológicamente en tres periodos:



Gráfica 2. Ejes en la línea de tiempo para el análisis de los resultados

3.1. Fines de la educación entre 1970 a 1984

“En la reunión de la Asamblea General de Naciones Unidas correspondiente a 1968 se tomó por unanimidad la decisión de celebrar en 1970 un Año internacional de la Educación, cosa que se consideró tan útil como necesaria, encargándosele a la Unesco la responsabilidad de guiar, a nivel internacional, la puesta en práctica de las medidas correspondientes”. (Unesco, 1970b, p. 4)

El periodo que va de 1970 hasta 1984 es de gran importancia para el desarrollo de políticas internacionales y nacionales en las décadas siguientes. Al ser denominado 1970 como el *Año Internacional de la Educación*, se solicitó a cada una de las naciones que pertenecía a la Unesco realizar informes de orden regional y nacional que posibilitaran la sistematización de la información pertinente sobre el desarrollo de la educación y así incentivar la creación de programas educativos para fortalecer la nación en asuntos relacionados con la enseñanza, el desarrollo económico y el fortalecimiento de la colectividad.

De acuerdo con lo leído en diversos artículos, conferencias y documentos de la Unesco se puede decir que el objetivo principal de establecer 1970 como *Año Internacional de la Educación* fue crear un proyecto global para el crecimiento de las naciones y su desarrollo a través de la educación; el cumplimiento de ese objetivo se lograría con la sistematización de informes nacionales en los que se identificaran las problemáticas educativas y el desarrollo de programas en instituciones sociales y comunidades, que a través de diferentes métodos y mecanismos permitieran resolver las dificultades encontradas durante el siglo XX y XXI. Los documentos construidos fueron socializados para generar diálogo de experiencias y saberes entre países —esto, según la Unesco, permitiría el fortalecimiento del sistema educativo y el desarrollo de nuevas formas de proceder ante una dificultad—. No obstante, al colocar como propósito de la educación de cada una de las naciones una igualdad de condiciones en el orden educativo internacional, se exigió que los países en vía de desarrollo obtuvieran los mismos logros de los países desarrollados, esto sin tener en cuenta sus diferencias contextuales, económicas y presupuestales para financiar la educación.

La tematización de los documentos de este primer periodo de análisis permitió identificar tres ejes principales y uno transversal alrededor de los cuales se definían los fines de la educación:

el primero se relacionaba con la enseñanza y la alfabetización enmarcados en una educación para toda la vida; el segundo se definió en términos del ingreso de los medios de comunicación a la educación; el tercero trataba del desarrollo armónico y pacífico de las naciones para evitar una tercera guerra mundial; y el eje transversal que articula los tres anteriores, se refería a la democratización de la educación. En los documentos producidos durante estos años se evidencia la aparición de nociones, conceptos y fines que provienen de las discusiones de años anteriores y que se transformaron en discursos, conferencias y documentos de la Unesco para orientar la creación de políticas, programas y planes educativos en cada una de las naciones asociadas a este organismo.

3.1.1. La enseñanza y la alfabetización enmarcados en una educación para toda la vida (Educación permanente)

Durante los años 50 los sistemas de educación iniciaron un proceso expansivo en la historia humana. Según Coombs (1970, p. 9):

Las matrículas del alumnado llegaron a multiplicarse, en muchos lugares, en más del doble, los presupuestos para la educación aumentaron en una proporción más rápida aún, y la enseñanza destacó como la más importante industria local [...] A pesar de esta gran expansión educativa, el crecimiento paralelo de la población [condujo] a un aumento del número total de analfabetos en el mundo.

La alfabetización es un asunto que la UNESCO (1968) vincula con la reducción de brechas económicas entre países desarrollados y países en vía de desarrollo, reconociendo que:

el sesenta por ciento y hasta el setenta por ciento de los analfabetos no quieren aprender [...] ya que el ser humano puesto en esa situación desconfía de las innovaciones y se mantiene escéptico frente a los conocimientos “extranjeros”, actitud que puede tener muy bien frente a la alfabetización. (p. 4-5)

Es así como los analfabetos pasaron a denominarse personas al margen de la escritura como forma de control del medio industrial, constituido por la necesidad de escritura y lectura para el desarrollo personal ligado a la producción laboral. Según Dewey ([1930] 2014)

Los medios son medios; son intermediarios, términos medios. Captar esta idea es descartar el dualismo comúnmente admitidos de medios y fines. El “fin” es meramente una serie de actos cuya culminación se contempla en un futuro remoto, los medios son esta misma serie vista en una etapa anterior. La diferencia entre los medios y el fin salta a la vista al observar el curso de una propuesta línea de acción, o sea de una serie de actos continúa en lo que respecta al tiempo. El “fin” es el último acto en que se piensa, los medios son los actos que deben ejecutarse antes de llegar a él. Para alcanzar un fin, debemos retirar nuestra atención de él y fijarla en el próximo acto por ejecutar y hacer se éste nuestro fin. La única excepción de esta aseveración se registra en los casos en que el hábito determina el curso de la serie, pues entonces lo único que necesita es una sugestión para que se inicie; pero cuando el fin propuesto implica una desviación de la acción usual o una rectificación de la misma, como en el caso de mantenerse derecho, lo principal es encontrar algún acto que difiera del acostumbrado. El descubrimiento y ejecución de este acto desacostumbrado es el “fin” al que debemos dedicar toda nuestra atención, pues de no ser así, simplemente haremos una y otra vez lo que solíamos hacer, cualquiera que sea el mandato consciente. (p. 42-43)

De acuerdo con ello, podría decir que el fin principal no fue la alfabetización de todas las personas, en cambio se trataba de un fin económico que se relacionó con el ingreso y crecimiento de la industria, al cual todos debían acceder y para hacerlo se necesitaba la alfabetización funcional de los adultos que no habían ingresado a la escuela, de tal forma que se pueda garantizar la enseñanza de nuevas técnicas y métodos que posibilitaran la vinculación del ser humano con nuevas formas de trabajo. En años posteriores, esto generó una gran migración hacia las ciudades y un abandono progresivo del campo y la agricultura, lo que llevó, entre otras cosas, a que los países desarrollados tuvieran que importar alimentos desde otros países.

En la tercera conferencia para la educación de adultos desarrollada en Tokio (1972b) y en el documento de la Unesco sobre educación funcional (1970a) se estableció la necesidad de crear programas que vincularan los intereses de la población adulta analfabeta con la enseñanza de saberes, se enfatizó la idea de la educación para toda la vida, la cual debía responder a las necesidades económicas y culturales de cada país y se habló sobre la importancia de alfabetizar a toda la población, no con métodos tradicionales, sino con métodos globales. El programa experimental desarrollado en la década de los 60 y los análisis ofrecidos por la Unesco plantearon la educación funcional como:

cualquier operación de alfabetización concebida como un componente de los proyectos de desarrollo económico y social. La alfabetización funcional se distingue de la tradicional en que no se trata de una acción aislada, distinta, ni siquiera de un fin en sí, sino que permite considerar al analfabeto como individuo o como miembro de un grupo, en función de un medio dado y de una perspectiva de desarrollo. Por principio un programa de alfabetización funcional guarda relación con necesidades colectivas e individuales precisas; está concebido “a medida”, diferenciado según los medios y teniendo en cuenta objetivos económicos y sociales determinados. (Unesco, 1970a, p. 9)

La Unesco diferenciaba la educación tradicional de la educación funcional, pues la primera posibilitaba “el dominio suficiente de los mecanismos de la lectura, de la escritura y del cálculo elemental [...] para el acceso de los analfabetos a la comunicación escrita o impresa” (Unesco, 1970a, p. 9), pero no tiene en cuenta los objetivos económicos, sociales y culturales de la nación. La segunda permite “[...] el aprendizaje de la escritura y la lectura y la formación profesional de forma integrada” (Unesco, 1970a, p. 9). Contrario a lo que pasaba con la anterior (educación tradicional) se tienen en cuenta los procesos culturales, sociales y económicos. La educación se asoció con la economía y con el desarrollo de aptitudes, capacidades y habilidades que serían necesarias para llevar a cabo tareas relacionadas con la industrialización y, por lo tanto, con la enseñanza a nivel laboral de cada una de las empresas.

Entre los años 60 y 70 la educación y la enseñanza se ligaron a la producción laboral y a la vinculación entre la educación y el trabajo, principalmente las técnicas manuales. Es por ello que en los años 80 las perspectivas para la educación reafirmaron la educación para toda la vida y la necesidad de introducir medios tecnológicos a las escuelas, no como metodología a través de medios masivos de comunicación, sino como técnicas e instrumentos utilizados en las aulas. Entonces en 1983 la Unesco estableció la importancia educativa de

responder a dos desafíos fundamentales [...] de la época: por un lado, abrirse a la dimensión mundial de los problemas de hoy, cuya complejidad aumenta sin cesar y, por otro, democratizarse para responder mejor a las necesidades y a las aspiraciones de los individuos en todas las épocas de su vida. (p. 4)

Esto llevó al debilitamiento de las fronteras de la escuela, pues era la institución la que debía integrar la ciencia y tecnología, adaptándose a la interdependencia cultural, a la igualdad de

condiciones y al derecho a la educación que proponía la Unesco. La educación para todos estaba enmarcada en el acceso a la educación y la universalización de la escuela primaria.

Esto se evidenciaba en los Informes, Conferencias Internacionales y artículos de la Unesco en los años 1975 y 1984, en ellos se enfatizó la importancia de la educación preescolar como forma de reducir las brechas económicas existentes en cada uno de los países y fortalecer los aspectos cognitivos, intelectuales, motrices y éticos de los niños y niñas que ingresaran a la escuela antes de cumplir los 6 años de vida, esto incluía a las familias a través de la enseñanza sobre puericultura. La Unesco dispondría de maestros para el cuidado de los infantes con el objetivo de reducir el analfabetismo futuro. La comprensión de una educación que abarque los primeros años estaba de acuerdo con la formulación Kantiana del principio que señala la necesidad de una educación que reconozca “que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino” (Kant, [1803] 2012, p. 36).

No obstante, en la propuesta de Unesco se abandonarían el fundamento principal de la educación durante la modernidad

¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él el instinto sexual, cuando él mismo pueda llegar a ser padre y deba educar; aproximadamente hasta los dieciséis años” (p. 42).

La educación se extendería para toda la vida como forma de actualizar los conocimientos provenientes de las innovaciones científico-tecnológicas y posibilitaría una economía estable en cada nación, a partir de la adquisición de nuevas formas del conocimiento producidas por los avances en ciencia y tecnología, tal es la función del segundo eje que articula los fines de la educación y que se describe enseguida.

3.1.2. Ingreso de los medios de comunicación a la educación

La emergencia de la educación asociada a los medios de comunicación se estableció como una forma de alfabetización para las grandes poblaciones. Entonces se propuso crear programas diseñados para la población analfabeta, en los cuales se desarrollarán diversos temas educativos

que permitieran la educación, a través de horarios televisivos y radiales organizados por materias y temas específicos, ellos con el propósito de garantizar la escolarización, un proyecto que inició en diferentes países desde los años 40.

La promoción del libro, la multiplicación de los medios de información y la calidad de la información misma ocupan un lugar cada vez más importante en los programas de la Unesco. A pesar de la considerable producción de obras impresas (arriba), el libro sigue siendo inaccesible para muchos sectores de la población mundial. A veces es sustituido por los medios audiovisuales de comunicación, como en las clases de alfabetización [...] en la que niños y adultos siguen un curso por televisión. (Unesco, p. 31, 1977b)

La revolución técnico-científica producida por los avances de la tecnología y la innovación a nivel de la educación, posibilitó que la investigación sobre los niveles educativos identificara el núcleo los problemas como la conquista de la revolución científica y técnica a nivel mental por la transmisión inmediata de las informaciones, lo que generaba un aumento en las brechas entre los países desarrollados y los países en vía de desarrollo. La Unesco propuso el uso de las tecnologías no solo como programas establecidos en la televisión y la radio, también el ingreso de tecnología avanzada a la escuela y, en atención a que los países en vía de desarrollo no tenían la demanda suficiente para cubrir estos gastos, señaló como urgente que los países desarrollados ayudaran a los países en vía de desarrollo en la tarea de superar las brechas tecnológicas entre países. Además, enfatizó la importancia del acceso a la tecnología de toda la población mundial.

Es necesario e indispensable que todos los países, cualquiera que sea su nivel de desarrollo, utilicen en gran escala la tecnología educativa y los principios tecnológicos o, en otras palabras, las tecnologías intelectuales postmecánicas. Así ocurre en los países desarrollados, incluso en los que creen poder operar sobre una economía floreciente para obtener los recursos necesarios para alcanzar sus objetivos de educación. Es cierto que el recurrir a estas nuevas fórmulas les permitiría, en todos los casos, obtener una eficacia mucho mayor con un mismo esfuerzo de inversión. Para estos países, el problema esencial es el de vencer las rutinas, despertar el interés de la opinión y sobre todo asociar el cuerpo docente a esta empresa. Esta última condición es indispensable, no sólo para aplacar ciertas susceptibilidades corporativas, sino sobre todo porque la utilización educativa de nuevas tecnologías exige que sean integradas en el propio sistema educativo. (Fauré, et. al., 1972, p. 41)

De esta forma la escuela sería el lugar donde se constituye la enseñanza de nuevas técnicas y tecnologías como forma de adaptación al medio social que emergía durante la segunda mitad del siglo XX y la apropiación de nuevas formas de trabajo que surgían debido a las nuevas tecnologías apropiadas por la industria. Al respecto ya a comienzos del siglo Dewey (1920) escribía

Es una visión estrecha limitar la ciencia a asegurar una eficiencia de operación a los movimientos de los músculos. La principal oportunidad para la ciencia es el descubrimiento de relaciones de un hombre con su trabajo —incluyendo sus relaciones con los demás que participan en él—, que atraerá sus intereses inteligentes a lo que está haciendo. La eficiencia en la producción exige a menudo la división del trabajo. (p. 80)

En concordancia con Dewey la Unesco a finales de los 70 estableció, en la Conferencia internacional desarrollada en Ginebra (1979), la importancia de incluir la enseñanza de procedimientos manuales, tecnológicos y científicos para el trabajo. Los primeros serían enseñados a personas con algún tipo de limitación, los segundos serían definidos como la práctica de la ciencia y harían parte de los programas curriculares a partir de los años 80.

3.1.3. Desarrollo armónico y pacífico de las naciones para evitar una tercera guerra mundial

Durante esta década la enseñanza se orientó no solo a atender los procesos económicos, también se vinculó con la preocupación por mantener la paz mundial, la cual —según el presidente del FMI de la época— dependía de la reducción de las brechas que separaban países desarrollados de países en vía de desarrollo. Para ello era fundamental la enseñanza de técnicas relacionadas con la industria, la economía y las ingenierías, de tal manera que los avances en investigación de cada uno de los países fueran eficientes y eficaces.

De hecho, la visión global de los problemas, tal como se presenta en la perspectiva propia de la Unesco, que consiste en considerar la totalidad de los problemas de nuestro tiempo, en la medida misma en que son objeto de la ciencia, la cultura, la educación o la información, lleva a concebir el movimiento hacia un nuevo orden económico internacional en su más pleno sentido, es decir, como un movimiento hacia un orden del

mundo que ensamble las dimensiones económicas, sociales y culturales y que tenga debidamente en cuenta las aspiraciones humanas fundamentales al progreso, la paz y la justicia. (Unesco, p. 14, 1977b)

En los años 70 la Unesco creó las escuelas universales que permiten el ingreso de diferentes personas de todo el mundo para aprender el inglés como segunda lengua, estas escuelas harían posible la socialización de la forma en que la historia es presentada en cada uno de los países, para así establecer puntos en común sobre los Derechos Humanos y el cumplimiento de ellos en cada una de las sociedades. De esta forma, no solo se reducirían las brechas económicas entre países desarrollados y países en vía de desarrollo, sino que la escuela sería un espacio de encuentro y debate en la que se propiciarían mesas de discusión parecidas a las desarrolladas en las mesas de la Unesco para hablar de diferentes problemáticas del mundo y los efectos de situaciones locales en el ámbito mundial. De esta forma se fortalecerían las relaciones humanas y se reduciría el impacto de la guerra entre los países.

La guerra fría entre los dos bandos de los Estados Unidos y la URSS, con sus respectivos aliados, que dominó por completo el escenario internacional de la segunda mitad del siglo XX, fue sin lugar a dudas un lapso de tiempo así. Generaciones enteras crecieron bajo la amenaza de un conflicto nuclear global que, tal como creían muchos, podía estallar en cualquier momento y arrasar con la humanidad. (Hobsbawm, 1998 [1994], p. 230)

Durante esta época los Estados Unidos representaban la economía mundial capitalista, lo cual generó disputas con los países socialistas y generó diversas guerras locales e Internacionales. Este hecho, tal como en su momento analizó Dewey (2004), marcó de forma importante las prácticas educativas y llevó a reconocer que la educación era fundamental para superar y encontrar salidas a los conflictos:

Todos los movimientos sociales suponen conflictos que se reflejan intelectualmente en controversias. No sería una señal de buena salud si un interés social tan importante como la educación no fuera también un campo de lucha, práctica y teóricamente. Pero en cuanto a la teoría, por lo menos en cuanto a la teoría que constituye una filosofía de la educación, los conflictos y controversias prácticas que se mantienen en el nivel de estos conflictos sólo plantean un problema. El objeto de una teoría inteligente de educación es indagar las causas de los conflictos que existen, y después en lugar de sumarse de un lado a otro,

indicar plan de operaciones, procediendo desde un nivel más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas o ideas de las partes contendientes. (p. 63)

La creación de una escuela universal no solo permitió crear alianzas entre diferentes países a la Unesco, también permitió puntos de encuentro en personas de diferentes países cuyo lugar de estudio era la escuela. De esta forma, se propusieron las conexiones políticas, económicas e históricas que se consideraban necesarias para una mirada amplia del mundo y de los acontecimientos que configuraron la denominada *edad de oro* (Hobsbawm, 1998, p.15), una época unida no solo al miedo de algunos países por las excesivas posibilidades de la detonación de nuevas bombas atómicas, sino por ideales de paz que dieron paso a la conformación de diferentes movimientos juveniles que exigían la paz mundial.

A partir de la creación de la escuela las escuelas universales se puede evidenciar un eje transversal a los tres fines analizados: la democratización de la educación, un fin que aparece como exigencia a los países desarrollados y en vía de desarrollo.

3.1.4. Eje transversal: La democratización de la escuela

La democratización de la escuela es el eje transversal que marcó las políticas educativas formuladas en este periodo y que orientó las de los otros dos periodos. En el informe *Aprender a ser* de 1972 se propone la democratización de la escuela como “un instrumento de igualdad de oportunidades” (Fauré, et. al. p. 133); esto que implicaba no solo la educación permanente y la alfabetización —elementos expuestos en el primer eje—, también ampliar la cobertura en las escuelas y la accesibilidad a la ciencia y la tecnología, a través de la compra de componentes actualizados según el desarrollo y las innovaciones tecnológicos:

Las sociedades modernas y las sociedades tradicionales han implantado las condiciones de una igualdad mucho mayor de acceso a la escuela; en casi todas partes se tiende a prolongar la duración de la enseñanza; las sociedades industrializadas, socialistas o capitalistas, desarrollan continuamente su enseñanza secundaria y superior; la generalización y el rigor de los sistemas de exámenes, de concursos, de contabilización de las adquisiciones educativas han eliminado de derecho, aunque no siempre de hecho, los privilegios heredados de otra época. Estos son progresos indiscutibles que atestiguan el poder de la

democracia para mejorar la educación, tanto a nivel orgánico como en el plano de la práctica pedagógica. (Fauré, et. al., 1972, p. 133)

Se trataba del acceso de todas las personas a la educación y la posibilidad del conocimiento actualizado, según la evolución en ciencia y tecnología. Este acceso era lo que determinaría que a educación fuese democrática, o por lo menos eso es lo que se percibe en diversos artículos, conferencias e informes presentados en la época. Se trataba entonces de vincular la escolarización con la enseñanza de técnicas para garantizar el ingreso a la vida laboral después de terminar la escuela. Los maestros tendrían que recibir la capacitación necesaria para reproducir los conocimientos técnico y científico actualizados. Una democracia que garantizando el acceso a los desarrollos científicos y tecnológicos parece que podría garantizar

un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de Individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad. (Dewey, 1995, p. 81-82)

Se comprende la democracia como la posibilidad de alcanzar la igualdad de condiciones para todas las personas, unas condiciones que deberían ir más allá de lo educativo, que deberían extenderse a ámbitos como la mitigación de enfermedades, la alimentación y nutrición adecuada en cada uno de los países, el acceso al conocimiento desde medios de comunicación, la agricultura y nuevas formas de alfabetización.

En resumen, el período 1970-1984 se caracteriza por la sistematización de la educación desarrollada en diferentes países durante las décadas anteriores, lo que posibilitará un balance con relación a la alfabetización de la población que pertenece a los países vinculados con la Unesco, esto dejará como propuestas el uso de los medios masivos de comunicación y la democratización de la escuela, de tal forma que el ingreso a la educación en básica primaria y secundaria sea un derecho para cada persona. Esto transformará los modos de pensar, la que la ciencia y la tecnología ocuparan un lugar preponderante en la sociedad y de la educación. Los 15 años que siguieron a la Segundo Guerra Mundial y el auge de la Guerra Fría fueron el marco para nuevas formas de encuentro por medio de la educación, de ingentes esfuerzos para evitar

una Tercera Guerra y esto ocurrió en medio de fuertes disputas ideológicas y sociales. Los discursos sobre la democratización abrieron el debate para que ingresaran nuevas problemáticas que impactaron la organización escolar. La escuela ya no sólo se encargaría (si es que alguna vez se encargó solo de esto) de la transmisión de los conocimientos de una generación a otra, también tendría que encargarse de aspectos como la nutrición, la higiene y la vinculación con el trabajo etc.

3.2. Fines de la educación en 1985 a 1999

Pese a los ingentes esfuerzos realizados por todos los países del mundo para reducir la desigualdad social, las brechas de género para el acceso a la educación, el analfabetismo, la reducción de la pobreza, y al hecho de que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se precisa que “toda persona tiene derecho a la educación” en la década de los noventa aún persisten estas situaciones, ellas son acusadas de imposibilitar el progreso social y el desarrollo humano, del lado y sumando problemas económicos, incremento de la población, guerras civiles, y violencia (Unesco, 1990). El mundo debía hacer frente a estas cuestiones y avanzar hacia la promesa de un mundo mejor. La tematización del material producido por la Unesco para este periodo permite identificar tres ejes orientados al fortalecimiento de la sociedad, alrededor de los cuales se formulan los fines de la educación: el primero se refiere a la educación como condición para progreso social, económico y cultural; el segundo al cumplimiento de las necesidades básicas de aprendizaje y; el tercero al reconocimiento de la educación como un servicio.

3.2.1. La educación como condición para progreso social, económico y cultural

Del balance en materia educativa del decenio de los años ochenta queda claro que las problemáticas enunciadas generan importantes retrocesos en la educación básica, no solo de países industrializados, también de los países en vías de desarrollo:

- Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.

- Más de 960 millones de adultos —dos tercios de ellas mujeres— son analfabetos, y, el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales. (Unesco, 1990, p. 1)

Pensar pues, el fortalecimiento de la *educación básica* y la satisfacción de las *necesidades básicas de aprendizaje* se constituyen en el eje central para procurar la mitigación o desaparición de los efectos nocivos que trae consigo las situaciones problemáticas que la Unesco identificó en su diagnóstico para este periodo.

En vísperas de un siglo nuevo, la humanidad es testigo de los avances que entre las naciones se gesta para procurar la convivencia armónica y la cooperación, así como de los importantes avances a nivel científico y tecnológico que prometen ser útiles para la supervivencia del hombre, su bienestar y el progreso hacia una educación para todos. Es precisamente este último aspecto el que implica reconocer

[...] que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero; que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional; que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social; que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo; que la educación que hoy se importe adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos; que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científicas y tecnológicas y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo, y la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío. (Unesco, 1990, p. 3)

Bajo estas premisas en los años 90 se proclama la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Declaración que será fundamental para los planes de acción en materia educativa que se ejecutarán en los años posteriores y que se constituye en el segundo eje alrededor del cual se organizan los fines de la educación en este periodo.

3.2.2. La educación y el cumplimiento de las necesidades básicas de aprendizaje

Las *necesidades básicas de aprendizaje* mencionadas por la Unesco se refieren, en primer lugar, a aquellas que abarcan las herramientas fundamentales para que se dé el aprendizaje, esto es la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, y la solución de problemas y; en segundo lugar, a los contenidos básicos del aprendizaje, esto es los conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes. Así el aprendizaje se propone como el pilar sobre el cual se orientará la educación, él trasciende la institución escolar y se traslada al amplio conjunto de la sociedad. Esto implica que aquellas necesidades varían de región en región, que así mismo se resuelven y que están en constante transformación según las condiciones de cada sociedad. Suplir estas necesidades básicas supone que los seres humanos podrán desarrollar sus capacidades plenamente, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas, vivir y trabajar con dignidad, y continuar aprendiendo (Unesco, 1990).

Suplir las necesidades básicas del aprendizaje requiere más que el compromiso de las naciones para tal fin, es necesario sobrepasar los límites que imponen los recursos asignados a la educación, considerar los sistemas de instrucción y planes de estudio, revisar las estructuras institucionales y hacer de la información y la tecnología de la comunicación un uso provechoso y eficiente (Unesco, 1990). Estas son acciones concretas y concatenadas, además ellas permiten responder a estos fines y dar un paso adelante en la promesa de garantizar una educación para todos.

Como resultado se despliegan acciones que propendan el proceso de universalización del acceso a la calidad y el fomento a la equidad, esto es, por un lado, generar una serie de mecanismos que permitan aumentar los servicios educativos de calidad, pues no es suficiente la extensión de aquellos, es menester procurar que la educación atienda a estándares de eficacia y eficiencia; por otro lado, dar prioridad al acceso de niños y mujeres eliminando los

estereotipos de sexos. Así mismo, generar procesos de inclusión a las personas con algún tipo de discapacidad y suprimir la discriminación de las poblaciones desasistidas —trabajadores migrantes, pobres, niños de la calle, indígenas, minorías raciales, étnicas y lingüísticas, desplazados, refugiados— (Unesco, 1990). De esta manera todos podrían aprovechar al máximo las posibilidades de aprendizaje y se conviertan en agentes potenciadores del desarrollo económico y social de la nación.

Sin embargo, las reformas a los sistemas educativos parecen no ser suficientes para llevar a buen término estos propósitos, es más, aunque ellas tengan posibilidad de alcanzar los aprendizajes deseados en algunos casos, este logro solo produce inmovilismo y estancamiento en las instituciones educativas de numerosos países (Delors, 1996). Frente a la situación se proponen acciones conjuntas entre los diferentes actores sociales que lleven a descentralizar la educación y a brindar las alternativas para que todos puedan alcanzar los aprendizajes deseados, esto favoreció el traslado de las responsabilidades estatales a los diversos sectores sociales,

Las autoridades nacionales, locales y regionales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica para todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los recursos humanos, financieros y administrativos, necesarios para esta tarea. Será necesaria la concertación de acciones entre los subsectores y todas las formas de educación, [...] la concertación de acciones entre el ministerio de educación y otros ministerios, entre ellos los de planificación, hacienda, salud, trabajo, comunicación y otros sectores sociales; la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia. (Unesco, 1990, p. 9)

Pero no basta con una “macrodescentralización” de la educación, es necesaria la ocurrencia de una “microdescentralización” esto es, transferir las responsabilidades al plano regional o local, al personal docente, a los padres de familia, a los alumnos, a la comunidad en general, con miras a generar un espacio democrático para la toma de decisiones en materia educativa. Para la ejecución de estas acciones conjuntas se autoriza la actuación de diversas entidades públicas y privadas, así como de sectores ajenos a la educación quienes en adelante pueden hablar y ser escuchados y aprobados en el proceso de concertación de las políticas públicas educativas. Políticas públicas que atienden al prioritario perfeccionamiento de los sistemas educativos, cuyo fin no es precisamente el perfeccionamiento de la humanidad, como veíamos en la

pedagogía moderna (ver, por ejemplo, Kant, 2012), sino moldearla para que sea útil a las demandas económicas y productivas del sistema económico y social.

Será la centralidad en el aprendizaje mediante la cual se constituirá este prototipo de hombre productivo. En adelante, el sistema educativo tendrá como fin la contribución al progreso social, económico y cultural. Así, “la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y obtener el certificado final” (Unesco, 1990, p. 6). Los señalados “resultados efectivos” son aquellos que se orientan a la adquisición de conocimientos y saberes útiles que cada individuo debe incorporar para el desarrollo de la economía según cada país.

En este sentido, la calidad de la educación se mide con respecto al grado en que las instituciones educativas producen individuos cuya aplicabilidad de los aprendizajes se evidencian en una mayor productividad para una economía próspera. De ahí el incremento de la educación tecnificada y el paso de la calificación a la competencia, pues los nuevos modos de producción industrial requieren más que un individuo calificado en una tarea concreta. Delors (1996) es claro al señalar que la producción ya no responde únicamente a la manipulación de objetos puramente físicos, los grandes avances han desmaterializado y vuelto más inteligentes a las propias máquinas, los empleadores exigen personal poseedores de un conjunto de competencias que les permitan desenvolverse en múltiples tareas de carácter material e inmaterial, a su vez, aquellos individuos competentes tendrán la capacidad de trabajar en equipo, sobreponerse a las dificultades laborales, mayor poder de comunicación y mayor proactividad.

El riesgo que comporta esta especialización, o en términos contemporáneos, la profesionalización, es que “si la especialización de cada trabajador se hace, a la vez, más marcada y más precoz, el círculo de las cosas que comprende la educación común deberá necesariamente restringirse y, en consecuencia, el tipo humano se empobrecerá en caracteres” (Durkheim, 1974, p. 70). La educación se reduce a desarrollar y cultivar las facultades, o mejor, las competencias de las demandas netamente económicas, abandonando la potencia humana con la que todo hombre nace.

En este punto cabe preguntarse sobre las consecuencias que en la educación supone la centralidad del concepto aprendizaje.

Para Durkheim (1974) el fin de la educación consiste en constituir el *ser social*, es decir, aquel que incorpora el sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresa el grupo o los diferentes grupos al cual se pertenece, como son, las prácticas morales, las creencias religiosas, las tradiciones nacionales, etc., para la Unesco esta no es la cuestión central de todo acto educativo, hacer del cuerpo social el cuerpo del hombre, es más bien un efecto secundario de la educación, pero no su fin. Idea un tanto explícita que reposa sobre los *cuatro pilares de la educación*: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Aprender a conocer, comporta una doble vía, es medio y fin. Es un medio para que los individuos puedan comprender el mundo en que se encuentra, vivir con dignidad, poder comunicarse y desarrollar sus capacidades profesionales. Su fin es alcanzar la satisfacción de lo que implica comprender, descubrir y conocer (Delors, 1996). La utilidad del saber se expresa en su aplicabilidad y el dominio de los instrumentos que proporciona. En este aspecto se le dará mayor importancia a que la enseñanza escolar privilegie la ejercitación de la memoria, la atención, y el pensamiento.

Aprender a hacer, asunto primordialmente vinculado a adaptar la enseñanza al mercado del trabajo presente y futuro, el conocimiento se pone al servicio de la economía, a favor del empleo y al enriquecimiento de las empresas. En consecuencia, el aprendizaje debe evolucionar, y trascender la mera transmisión de conocimientos solamente aplicables a tareas concretas y materiales, por el contrario, debe diversificarse y favorecer el carácter cognitivo e inmaterial de aquellas.

Aprender a vivir juntos, dos orientaciones fundamentales para la educación. En primer lugar, el papel de la educación para posibilitar al niño el descubrimiento del otro. En segundo lugar, para resolver los conflictos y procurar una sana convivencia la educación debe proponer proyectos comunes. El descubrimiento del otro pasa primero por la comprensión de quién se es, solamente así el individuo estará en capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprenderlo, esto es, la escuela debe fomentar la empatía (Delors, 1996). Por su parte, la creación de proyectos debe orientarse a fomentar la cooperación y la tolerancia, a través de proyectos culturales, actividades deportivas y la participación de actividades sociales.

Aprender a ser, este es el punto que quizá más exprese el carácter individualizante de la educación contemporánea cuando la Unesco anuncia que

[...] El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnica y creador de sueños. Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa relación, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructura social interactiva. (Delors, 1996, p. 107)

Sobre esta base descansa el ideal de hombre que se pretenderá forjar mediante la educación. Sobre estos cuatro pilares reposan los fines de la educación orientada fundamentalmente al desarrollo humano que viabilice el progreso económico, social y cultural. Por este camino la educación comienza a convertirse en servicio que debe ser ofrecido de acuerdo con necesidades individuales y características particulares, de eso trata el tercer eje que define los fines de la educación en el periodo estudiado.

3.2.3. El individuo y la educación como un servicio

Es necesario aclarar que la necesidad de formar al hombre productor obedece a las incesantes transformaciones a nivel industrial, y el progreso tecnológico. Es la presión por la tecnificación y la modernización la que define una educación con fines económicos. La educación trasciende las fronteras de la escuela y se instituye como formación permanente, formación en todos los escenarios de la vida, cada experiencia que tenga lugar en el individuo debe procurar aprendizajes dirigidos principalmente a la adquisición de conocimientos útiles, aplicables a múltiples tareas inmateriales, como se citó con anterioridad. Por esto la inversión en educación permanente será una fórmula estratégica para el aprovechamiento de los recursos humanos como mano de obra, pues

todo indica que esta tendencia se va a diversificar a raíz de la evolución del trabajo en las sociedades modernas. En efecto, el carácter de este último ha experimentado un profundo cambio durante los últimos años, en los que se ha observado en particular un aumento neto del sector terciario que hoy emplea la cuarta parte de la población activa de los países en desarrollo y más de las dos terceras parte de la de los países industrializados. (Delors, 1996, p. 78)

Para fines del siglo XX es una tendencia mundial la necesidad de aumentar la actividad en educación y formación permanente cuyo imperativo es el desarrollo de las competencias intelectuales y cognoscitivas.

Delors (1996) afirma que “el desarrollo tiene como objeto la plena realización del ser humano como tal, y no como medio de producción” (p. 89) posición que inmediatamente se controvierte cuando el mismo Delors se vale del Informe sobre el Desarrollo Humano, celebrado en México en 1995, para afirmar que en el desarrollo humano se condensa la producción y la distribución de productos, así como la ampliación y el aprovechamiento de la capacidad humana. Entonces “realización plena” ¿para qué? ¿cuáles son los intereses presentes en el imperativo de una educación cuyo fin último es el desarrollo humano? no parece necesario explicitar las respuestas.

Por otra parte, entender así el fin de la educación supone invertir el fin educativo señalado por Durkheim (1974) si para aquel, como se citó, el fin era constituir el *ser social*, la tendencia en la Unesco parece ser la constitución del *ser individual*. Durkheim (1974) define este último como el hombre conformado por “los estados mentales que solo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal” (p. 17). La educación tendría la misión de sacarnos de sí mismos, poner en diálogo el *ser social* con el *ser individual*, de por sí inseparables, para lograr exteriorizar este último e interiorizar el cuerpo social del que inevitablemente formará parte, pues el acto educativo tiene un carácter netamente social,

Es la sociedad, en efecto, que nos saca fuera de nosotros mismos, que nos obliga a tener en cuenta otros intereses aparte de los nuestros, es ella que nos enseña a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a darles normas, a privarnos, a incomodarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales a fines más altos. Todo el sistema de representación que mantiene en nosotros la idea y el sentimiento de la regla, de la disciplina, tanto interna como externa, lo ha instituido la sociedad en nuestras conciencias. Así hemos adquirido

ese poder de resistirnos a nosotros mismos, ese dominio sobre nuestras inclinaciones que es uno de los rasgos distintivos de la fisionomía humana y que está tanto más desarrollado cuando más plenamente somos hombres. (Durkheim, 1974, p. 21)

Pues, ¿no es por medio de la educación que podemos hacernos plenamente hombres?, ¿no es aquella quien nos saca del estado primitivo de animalidad y nos eleva al lugar del hombre civilizado? tal vez podríamos homologar el pensamiento de Durkheim (1974) con el concepto de educación en el sentido moderno, y no erramos.

El *ser individual* se constituye toda vez que la educación pone en el centro el desarrollo humano a través del aprendizaje, proceso que hasta Unesco cataloga de ser *extremadamente individualizador* cuando versa que “la educación consiste pues, en que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su propio destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive” (Delors, 1996, p. 88) es decir, la educación es un asunto netamente individual, un servicio que se oferta según las necesidades de aprendizaje y, mencionado más de una vez, útil para el progreso.

La educación en la Unesco, contrario a la definición de Durkheim (1974) en sí misma al individuo, bajo la premisa de que es necesario primero conocerse a sí mismo, centrarse en la individualidad, para luego poder estar en relación con los demás, a la vez que elimina las barreras del concepto básico de educación como aquella que se ejerce entre generaciones.

la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras aún para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él por un lado la sociedad política en su conjunto, y, por otro lado, el medio especial al que está particularmente determinado. (Durkheim, 1974, p. 16)

Desde la Unesco, la educación anuncia el inminente declive de la idea básica de una asimetría definida por aquellos que configuraron el mundo, llevan consigo el legado de sus predecesores, e insertan a la sociedad a los recién llegados, y que por eso mismo están autorizados de toda educación. Es tal vez, el rechazo a la tradición. La muerte a la figura de autoridad encarnada

en los mayores. Si se procura el constante cambio, es porque las respuestas del mundo viejo resultan insuficientes a las transformaciones del mundo nuevo.

Así mismo, la formación permanente implica que no hay productos acabados, que no hay un cúmulo determinado de conocimientos, experiencias y saberes que los que, se suponen adultos, transmiten a quienes no están listos aún para la vida social, en la sociedad contemporánea el conjunto de individuos están en la obligación perpetua de actualizarse en el conocimiento, en las innovaciones, por lo general, tecnológicas y científicas, para no perder su lugar en un mundo fundamentalmente productor y consumidor. Cada individuo debe buscar la educación y toda educación es un servicio que se ofrece a los individuos según sus necesidades.

3.3. Fines de la educación en 2000 a 2015

En definitiva, los fines de la educación en las tres últimas décadas del siglo XX comprendieron profundas transformaciones. Antes de concluir la segunda guerra mundial se instalaron diversas demandas y preocupaciones políticas, económicas, sociales y culturales que modificaron los compromisos y objetivos de la escuela y las prácticas asociadas a la educación. Como se ha indicado, en la década de los 70 tiene lugar el desarrollo de procesos internacionales que buscaron hacer de la educación y la escolarización un proyecto global, que vincula los fines de la educación a la armonía entre las naciones, el desarrollo económico, el fortalecimiento del Estado y la democracia. Posteriormente, en la década de los 80 y la primera parte de los 90 tuvo lugar la emergencia de crisis económicas y sociales que direccionaron los fines de la educación sobre la base de la reducción de la pobreza, la desigualdad social, las brechas de género y el acceso a la educación.

Así las cosas, los años comprendidos entre los años 2000 a 2015 no son ajenos a esta serie de cambios, sobre todo a lo que respecta sobre los fines de la educación. A continuación, se exponen los argumentos que sustentan las variaciones que contienen dichos fines en los documentos emitidos por la Unesco durante esta fecha.

Con el objetivo de presentar las transformaciones que tuvieron los fines en estos años, se identifican dos ejes que dan cuenta de unas transiciones que marcan importantes modificaciones discursivas en los documentos de la Unesco. El primer eje muestra la transición de la escolarización al aprendizaje, este último, como criterio clave para la definición de la calidad de la educación. El segundo eje expone la transición del aprendizaje como medio, para

hacer realidad los fines de la educación, al aprendizaje como fin de la educación, fundamentado a través de la relación con la economía de mercado.

1. De la escolarización al aprendizaje: disputas en la definición de la calidad de la educación

“El aprendizaje a lo largo de toda la vida” es una expresión que alcanza una centralidad en los propósitos de la educación presentados en los discursos de política internacional emitidos por diversos organismos de cooperación. De ahí que la Unesco (2014c) señale que “la igualdad en el acceso y el aprendizaje debe ocupar un lugar preponderante en los futuros objetivos de educación” (p. II). Por tanto, el aprendizaje no es un asunto menor, supone un bien capital sobre el que se configuran y operan los fines de la educación, que influyen en la idea de calidad y las propuestas que contienen los documentos emitidos por este organismo:

Si queremos que todos los niños escolarizados consigan realmente las competencias y los conocimientos que en principio han de adquirir, son indispensables unas políticas nacionales dinámicas en las que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje tengan carácter prioritario. [...] Hay que hacer de la mejora del aprendizaje, en particular entre los niños más desfavorecidos, un objetivo estratégico. (p. 239).

De este modo, el aprendizaje aparece como una promesa para el mejoramiento de la vida social y el desarrollo económico:

Un aprendizaje escolar de buena calidad es imprescindible para alcanzar las metas mundiales de paz y prosperidad. Existe una relación clara entre proporcionar un aprendizaje de calidad y la estabilidad democrática de un país, entre aprender y la inclinación de una persona hacia un comportamiento legal y de buen ciudadano, y entre un buen ambiente en el aula y el civismo. También se observa un nexo claro entre la buena calidad del aprendizaje en los establecimientos de enseñanza y los niveles de empleo, dado que un aprendizaje inadecuado deja a los jóvenes sin preparación para el mundo del trabajo. Unesco (2014b crisisp. 4–5).

En consecuencia, resulta pertinente estudiar las consecuencias que ha traído el establecimiento del aprendizaje en el núcleo de los fines de la educación. Con este objetivo, las siguientes preguntas orientaron el análisis sobre los documentos elaborados por la Unesco en las últimas décadas: ¿qué condiciones históricas, económicas y políticas permitieron la instalación del aprendizaje como una prioridad en las tareas de la educación?, ¿con relación al aprendizaje, qué demandas establecen los documentos de la Unesco al maestro, los contenidos escolares y

la escuela?, ¿qué intereses aparecen asociados al aprendizaje en los documentos de política pública internacional en las últimas décadas?, ¿qué tipo de ideal de ciudadano se presenta en dichos documentos?

Como se ha expuesto, el período de 1970 a 1990 corresponde a un momento en el que se presentan múltiples preocupaciones sobre el lugar y las tareas de la educación, preocupaciones que tuvieron lugar a partir del colapso del comunismo en Europa y el final de la Guerra Fría, vinculadas a la elaboración de programas educativos que aporten a un proyecto global comprometido con el desarrollo económico y el crecimiento de las naciones. Proceso que configuro de modo distinto la función social de la educación, que establece una dirección diferente a los documentos de política internacional en educación y a la enunciación de los fines que esta debe perseguir. Sobre este punto Martínez (2004) señala:

[...] al final de la Guerra Fría cambió una vez más la percepción de la situación. El discurso del 'fin de la historia' caracterizó al mundo en términos de la integración en una economía global dominada por la lógica de los mercados internacionales. La aparición de lo que se denominó 'nuevos escenarios y desafíos' ha alentado la reactualización de un discurso sobre la importancia de la educación para enfrentar las transformaciones vertiginosas que impone la globalización en la sociedad contemporánea. [...] A partir de ese 'reconocimiento' se reforman de manera drástica las relaciones entre educación, sociedad y Estado, colocando a los sistemas educativos en una dinámica que tiene por distintivo su liberalización o su flexibilización. (p. 25).

Así, la educación ingresa a un proyecto económico global y con esto, sus tareas y objetivos son redefinidos en función del progreso económico y social:

Reconociendo que la existencia de sistemas adecuados de educación en todos los grados es condición esencial para el desarrollo económico, social y político de todos los países, *estimando* que, si no cuenta con tales servicios de educación, ningún país puede contribuir plenamente a la causa de la comprensión internacional y de la paz mundial a que está dedicada la Unesco. Unesco (1960, p. 16).

De acuerdo con lo anterior, la educación se afirma como una promesa para el progreso y el desarrollo global. La expansión de la escolarización estaba en marcha de manera intensa, sobre

todo en los años 70. En consecuencia, la calidad de la educación era determinada por el porcentaje de población escolarizada, de tal manera que fue una exigencia de los organismos de cooperación internacional aumentar la inversión en educación:

Se invita a los Estados Miembros a que dediquen una atención especial al planeamiento integral y a la administración de la educación, tanto en establecimientos de enseñanza como fuera de ellos, en relación con los planes nacionales de desarrollo económico y social, y procuren a ese efecto crear o mejorar los servicios nacionales adecuados y dar la debida formación al personal encargado del planeamiento y la administración de la enseñanza. Unesco (1960, p. 16).

De este modo, los Estados debían reunir los esfuerzos necesarios para garantizar las condiciones idóneas para el crecimiento de la población escolarizada. No obstante, al final del siglo XX esta idea de calidad cambiaría. En el año 2000, en la ciudad de Dakar, tendría lugar El Foro Mundial sobre la Educación celebrado por la Unesco. Con el objetivo de evaluar los logros alcanzados por los Estados frente a los retos que se habían establecido en 1990 con la Conferencia de Jomtien, “aumentar la conciencia mundial de la importancia de la educación y protección durante los primeros años y fomentar la creación de programas que impulsaran dicho desarrollo y aprendizaje”. Unesco (2000, p. 12). En el evento se presentaron cifras que demostraban importantes avances en cuanto a cobertura escolar. De acuerdo con la Unesco (2000) la población escolarizada de 1990 a 1998 aumentó en 10 millones por año en el mundo, pasando de 599 millones a 681 millones de niños que se encontraban matriculados.

De acuerdo con estas condiciones, los modos normativos para delimitar la calidad de la educación poseen profundas transformaciones. Después de diversas evaluaciones realizadas en la segunda mitad de la década de los 90, se concluyó que la escolarización excede sus posibilidades para dar cuenta de la calidad de la educación. Lo que direccionó la vista de la UNESCO al aprendizaje: “[...] aunque es fundamental escolarizar a los niños y disponer de un número suficiente de puestos escolares y docentes [...] La calidad de lo que se enseña y cómo se aprende lo que se enseña también revisten suma importancia.” (p. 4). Lo que da lugar a un desplazamiento en el estatuto de la calidad, orientado, en primera medida por la escolarización, pasando al “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Por tanto, el acceso a la educación ya no era el factor determinante para la calidad de la educación a finales del siglo XX. Así lo argumenta la Unesco (2000):

En la Declaración de Jomtien se afirmaba claramente que el logro de la educación para todos comprendía el doble objetivo de alcanzar el acceso universal y la equidad haciendo hincapié en altos niveles de calidad de la enseñanza y el aprendizaje. (p. 16).

La calidad toma una nueva dirección, ahora debía buscar principalmente el logro de prácticas de enseñanza eficaces y la adquisición de aprendizajes de calidad. Esto tuvo lugar en la medida que se concedió mayor importancia a aspectos cualitativos que cuantitativos, centrados en el crecimiento de la población escolarizada en las décadas de los 70, 80 y parte de los 90. Al final del siglo XX, señala la Unesco (2000), los dirigentes políticos y educacionales expresaron que el acceso universal a la educación debía estar vinculado con la calidad de la instrucción y el aprendizaje. Así las cosas, la educación asumió un nuevo fundamento:

[...] el suministro de educación podría considerarse en términos de toda una “ecología del aprendizaje”. Con este enfoque se reconocería que el aprendizaje tiene lugar continuamente en todas las actividades y a lo largo de la vida de las personas. (p. 20).

De este modo, lo que se denomina “ecología del aprendizaje” adquiere un lugar predominante en los fundamentos de la educación y la formulación de sus fines, prioridad que se presenta en los documentos de la Unesco, de tal manera que delegan a la educación la tarea de direccionar los aprendizajes con el objetivo de que el individuo este en capacidad de adquirir las competencias que le permitan superar los obstáculos y adaptarse a los cambios que genera una sociedad en acelerada transformación. (Unesco, 2000). Sobre este punto Martínez (2004) señala que esta transición desarrolla un desplazamiento conceptual de “la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos.” (p. 25-26). Esta transición, de la escolarización al aprendizaje y las posibilidades para el desarrollo cognitivo, sin duda, marca una intensa transformación en los discursos de la Unesco. En consecuencia, el aprendizaje guarda una importante promesa para la sociedad, el Estado, el mercado y la prosperidad:

La calidad de la educación influye [...] en el ritmo de enriquecimiento de las sociedades, en el grado en que los individuos pueden mejorar su eficacia, productividad e ingresos personales, y en los medios por los que la sociedad puede llegar a ser más

equitativa [...] la calidad de la educación influye considerablemente en las perspectivas de realización de todo un amplio conjunto de objetivos personales y metas del desarrollo. (p. 253).

De este modo, el aprendizaje se configura como un imperativo en la definición de la calidad, asunto que va a tener repercusiones en las expectativas de la eficacia de la escuela y de las prácticas de los docentes. (Unesco, 2000). Pues una educación de calidad va a hacer al individuo apto para responder a las aceleradas exigencias económicas, sociales, políticas y ambientales en la búsqueda del mejoramiento de la vida social. Por consiguiente, el aprendizaje aparece como una cualidad que potencia lo humano, que fortalece sus posibilidades de producción, de adaptación, de competencia y transformación. Para la Unesco el aprendizaje guarda una promesa de perfeccionamiento del individuo, pero no en el mismo sentido que lo han pensado los pedagogos.

A partir de lo anterior, la enunciación sobre el concepto de educación que hacen los documentos de la Unesco opera en detrimento de su estatuto pedagógico, deja de ser un asunto antropológico, vinculado a la condición de la humanidad, como lo señala Kant (2012), en la medida que excede las posibilidades que ofrece el aprendizaje, en tanto, a través de la educación “El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad.” (p. 30). Y se configura como una noción subsidiaria del aprendizaje, así la “Educación significa aquí un aprendizaje que se caracteriza por ser deliberado, intencionado, con un fin determinado y organizado.” Unesco (2015, p. 17). De este modo, la enseñanza y la formación van a ser ejecutados en función de la producción de aprendizajes que aporten a la mecanización de las conductas:

Por aprendizaje se entiende aquí el proceso necesario para adquirir ese conocimiento. Es a la vez el proceso y el resultado de ese proceso; un medio tanto como un fin; una práctica individual tanto como una empresa colectiva. [...] Qué conocimiento se adquiere y por qué, dónde, cuándo y cómo se utiliza constituyen preguntas esenciales tanto para el desarrollo de los individuos como de las sociedades. (p. 17).

Como se puede evidenciar, la idea de aprendizaje se ejecuta en dos líneas, como un medio y como un fin para la educación. Como medio y como fin, la Unesco (2014b) propone delimitar

la idea aprendizaje. En este sentido, va a ser determinado por los imperativos que expone la calidad. Así, por:

[...] aprendizaje de buena calidad" se entienden los procesos por medio de los cuales las personas adquieren todos aquellos conocimientos, competencias y actitudes que son necesarios para participar plenamente en sus comunidades, expresar sus ideas y su talento y contribuir positivamente a las sociedades en las que viven. (p. 3).

En definitiva, el aprendizaje aparece como un punto imprescindible para pensar la educación hoy y su relación con la sociedad y el Estado. El aprendizaje, de acuerdo con la Unesco (2015), es presentado como una posibilidad para potenciar lo humano, para dotarlo de la fuerza necesaria para asumir su existencia y porvenir en el mundo social. Por consiguiente, la Unesco (2015) va a pensar el aprendizaje como un pilar que sustenta una propuesta humanista para la educación:

El fortalecimiento de los principios y valores éticos en el proceso de aprendizaje es esencial para proteger estos pilares en los que se sustenta la visión humanista de la educación [...] Dicho planteamiento tiene consecuencias a la hora de idear procedimientos de aprendizaje que favorezcan la adquisición del conocimiento adecuado y la formación de competencias al servicio de nuestra humanidad común. [...] No cabe la menor duda de que las funciones económicas de la educación son importantes, pero hay que superar la visión estrictamente utilitaria y el enfoque de capital humano que caracteriza en gran medida el discurso internacional del desarrollo. La educación no conlleva únicamente la adquisición de aptitudes, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad. [...] Hay que rechazar también los sistemas de aprendizaje que alienan al individuo y lo tratan como una mercancía, así como las prácticas sociales que dividen y deshumanizan a la gente. Es esencial educar en estos valores y principios si queremos conseguir la sostenibilidad y la paz. (p. 37-38).

Es así, como el aprendizaje es expuesto como la principal propiedad de la educación. En este sentido, para la Unesco (2015), el aprendizaje no se ocupa solamente de la adquisición de competencias, también es central para el proceso de humanización, en la medida que hace

posible obtener los valores y las aptitudes necesarias para la armonía de la vida social. Ahora bien, sobre este punto habría que señalar que la idea de humanismo que presenta la Unesco (2015) posee importantes tensiones con relación a los discursos pedagógicos, para el presente análisis, con las elaboraciones de Kant (2012).

Para la Unesco la educación debe tener por finalidad desenvolver, prioritariamente, las disposiciones que contribuyan al desarrollo de un aprendizaje de calidad. Así, a través de este es posible la adquisición de “Las competencias [que] aumentan la capacidad de utilizar el conocimiento adecuado (información, entendimiento, aptitudes y valores) de manera creativa y responsable en situaciones dadas, para encontrar soluciones y establecer nuevos vínculos con los demás.” (p. 41). Bajo estos argumentos, es expuesto el aprendizaje como un fin de la educación en el plano individual y como medio en la dimensión social. De este modo, la Unesco presenta una idea del perfeccionamiento del individuo fundamentado en el aprendizaje. No obstante, esta idea de perfeccionamiento guarda importantes diferencias con el ideal de individuo propuesto en la modernidad.

Para Kant (2012), la educación ha de permitir al hombre alcanzar su destino, la humanidad. Por medio de esta es posible desarrollar “los gérmenes de la humanidad [...] pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana (p.32). Por tanto, desde esta perspectiva, la educación busca el desarrollo de todas las facultades humanas y no solamente las que se encuentran vinculadas con el aprendizaje o la adquisición de habilidades, como, por ejemplo, la formación moral. En la medida que:

La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determina ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. [...] por la moralización. El hombre no solo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo, al cual sólo escoja buenos”. (p. 38-39).

Por tanto, la idea de perfeccionamiento de la humanidad que presenta Kant (2012) excede los límites del perfeccionamiento que propone la Unesco (2015), en cuanto los argumentos del filósofo alemán exponen que la educación no solo debe equipar de habilidades al individuo para los fines de la educación, debe brindar la fortaleza del carácter para que este, en el futuro, pueda decidir qué fines va a establecer como máximas para dirigir su vida. Por otro lado, la

Unesco (2015) va a proponer una forma ideal de ser humano que sea apto para todos los fines que le presenta la educación. Este punto se desarrolla en detrimento de las cualidades del ideal de ser humano propuesto en la Modernidad. Por consiguiente, esta idea de humanización de la Unesco (2015) presenta no una idea de perfeccionamiento del ser humano, sino más bien una propuesta de mecanización de la conducta.

Por lo anterior, adquiere relevancia para el presente trabajo el análisis de Gentili (sf) cuando argumenta que la propuesta económica y política del neoliberalismo ha reducido la educación a una mercantilización, configurando como consecuencia nuevas formas del ciudadano: “El modelo de hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor” (p. 109). Por tanto, aunque la Unesco (2015) presenta argumentos que exponen que “hay que superar la visión estrictamente utilitaria y el enfoque de capital humano” (p. 37). La producción discursiva sobre la educación y los fines asociados a esta, en este organismo, siguen siendo definidos en términos de mercado. Por esto, la forma ideal de individuo que aparece en los documentos de la Unesco no se encuentra vinculado a una idea de perfeccionamiento de la humanidad, sino que muestra, como se ha dicho, una propuesta de mecanización de la conducta, que tiene por fin que el individuo sea apto para que administre sus energías en función de la adquisición de competencias para superar los obstáculos que le impone la vida social, así el aprendizaje aparece como el medio que le permite al ser humano responder a los conflictos y problemas que son suscitados en la contemporaneidad. En pocas palabras el individuo que presenta la Unesco consiste en un “operario de sí mismo”.

Por todo lo anterior, no es menor interrogar lo que la Unesco (2014) denomina como “La crisis mundial del aprendizaje”, en cuanto es un asunto que expone una gran preocupación por parte de este organismo sobre la calidad de los sistemas educativos. Sobre este punto, la Unesco (2014) señala:

La crisis que afecta a la calidad del aprendizaje es patente. A pesar del mayor número de niños escolarizados, se estima que 250 millones de niños no saben leer ni escribir ni contar bien, independientemente de que hayan asistido o no a la escuela. [...] La preocupación por la calidad deficiente de la educación no es algo nuevo. Lo que no tiene precedentes es la magnitud del fracaso de los sistemas educativos: no solo no posibilitan la adquisición de los conocimientos básicos, sino que, además, no logran avanzar al mismo ritmo que los cambios en la economía mundial y en los entornos

sociopolíticos y naturales, ni tampoco proporcionar a los estudiantes las competencias, los conocimientos y las actitudes necesarios para hacer frente a los retos que esos cambios plantean. (p. 4).

De acuerdo con lo anterior, es importante señalar que la crisis del aprendizaje se fundamenta sobre una disparidad entre la inversión en educación y el aumento de la población escolarizada con los bajos resultados en la calidad del aprendizaje. Pues se evidencia un déficit en este último. En segundo lugar, la denominada “crisis del aprendizaje” se sustenta en el fracaso de los sistemas educativos en brindar las posibilidades eficaces para favorecer aprendizajes de calidad, al mismo tiempo que no se ajustan a las transformaciones y exigencias de la sociedad contemporánea. Por lo anterior, la Unesco (2014) señala:

En una concepción más amplia lo que significa "calidad", es necesario subrayar aspectos de la educación que reflejen la calidad de una manera más integral. Para que estos aspectos sean útiles, han de reflejar los procesos que tienen lugar en el aula y los resultados que la sociedad aprecia, aunque sean difíciles de medir. (p. 13).

Por último, esta crisis se tiene profundos efectos en la dimensión individual de la educación, genera que los individuos no cuenten con los conocimientos que requieren estos cambios, generando rupturas y atrasos en el desarrollo de un país. Así las cosas, esta crisis muestra la debilidad de los sistemas educativos en satisfacer los imperativos que ha señalado la Unesco como fines de la educación en términos de aprendizaje de calidad.

Por consiguiente, esta crisis ratifica el aprendizaje como un fin de la educación y presenta las debilidades que posee la escuela y la enseñanza de calidad frente al cumplimiento de este. Por consiguiente, para la Unesco (2014):

Hacer frente a la crisis que afecta a la calidad de aprendizaje exige que redefinamos cuál es el propósito de los sistemas educativos. Las competencias, los conocimientos, los valores y las actitudes que el aprendizaje y la enseñanza promueven deben reflejar y responder a las necesidades y expectativas actuales de las personas, los países, la población mundial y el mundo del trabajo. [...] la capacidad para un aprendizaje a lo largo de toda la vida que se adapte a los cambios en las dinámicas locales, nacionales y mundiales. (p. 6).

Como se puede evidenciar, los fines de la educación en “la crisis mundial del aprendizaje” se encuentra vinculada principalmente al lugar y la eficacia del aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, se presentarán algunas condiciones que muestran las transformaciones en los fundamentos de la educación propuestos en la Modernidad en comparación con los presentados por la Unesco (2014).

Como primer punto, la relación con el conocimiento, aspecto central de la enseñanza, de acuerdo con la Unesco, se ve sustituida principalmente por una relación con el hacer, privilegiando las habilidades y los modos de producción de las cosas antes que los fundamentos, en términos de Arendt (1968), de un “conocimiento muerto”, motivado por las difusas fronteras entre la educación y las demandas sociales. Esto es leído por Meirieu (2010) como la instalación del imperativo de la “pulsión de aprender” en la educación, a saber, que esta expresión supone un modo de acceso rápido al conocimiento, en busca de una ruta que implique un ahorro del esfuerzo y sea más eficaz para dar solución a problemas en el menor tiempo posible. Sobre la enseñanza con relación al conocimiento expresa:

Es mejor saber poco, pero con fundamento, que mucho y superficialmente, pues al fin se advertirá en el último caso lo poco profundo de esto. Como el niño no sabe en qué circunstancias tendrá que usar este o aquel conocimiento, lo mejor es que sepa algo de todo con solidez; de lo contrario, sólo seducirá y deslumbrará a los demás con sus conocimientos superficiales. (p. 80).

En una dirección distinta, sobre la enseñanza de calidad la Unesco señala una serie de deficiencias en la formación de maestros originadas por la excesiva formación teórica, asunto que debilita la labor del maestro, lo que lleva a argumentar a la Unesco (2014) que el mejoramiento de la formación de los maestros debe basarse principalmente en la práctica:

La formación inicial de los docentes en las instituciones encargadas de su capacitación a veces es excesivamente teórica y rara vez se basa en la práctica, por lo que ahora es frecuente considerar que la formación en las propias escuelas es más eficaz, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados. No obstante, independientemente de su formación inicial o de la falta de esta, todos y cada uno de los docentes necesitan beneficiarse del perfeccionamiento profesional continuo para dar respuesta a la evolución de las necesidades de los educandos. (p. 10).

En segundo lugar, el testimonio de la historia de la humanidad ha relatado las maneras en las que el mundo ha asumido su continuidad; como efecto del pacto entre generaciones. De una generación, anterior; con una experiencia acumulada, que se hace cargo de las nuevas generaciones para introducirlas en la cultura. Este pacto es posible en tanto se fundamenta en la autoridad, que hace posible el gobierno de una generación sobre otra. No obstante, argumenta Arendt (1968), esta forma de relación entre adultos y niños se ha roto. La autoridad, en la actualidad es un asunto puesto en tela de juicio, profundamente cuestionado y que busca ser superado, en otras palabras, un asunto del que se debe emancipar. Lo que ha hecho que el adulto pueda negociar su responsabilidad de educar, abandonando a las nuevas generaciones a sus propias posibilidades. Este punto puede ser ilustrado en documentos de política internacional de la Unesco (2015) al mostrar al maestro como un “colaborador” para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, más que como una figura de conocimiento y autoridad.

Algunas investigaciones internacionales amplias, llevadas a cabo recientemente, apuntan a que, para lograr un aprendizaje de buena calidad y de utilidad en el mundo actual, los educandos deben: ser física o mentalmente activos; ser colaboradores (con los docentes o con otros estudiantes); y dirigir su propio aprendizaje, con una idea clara de las opciones de aprendizaje y la finalidad de este (p. 8).

De lo hallado hasta ahora, se puede concluir que el aprendizaje, en estos documentos, produce y a la vez regula los modos de operar de la educación y de las posiciones de los sujetos que tienen lugar en esta. Además de orientar la educación al desarrollo de una dimensión individual antes que a una dimensión social. Por tanto, el aprendizaje se ubica como el fin de la educación o el tributo de la educación a la sociedad, al mercado y al Estado, al posicionarse como un elemento ineludible para la adquisición de valores, conocimientos y competencias en respuesta a las aceleradas y cambiantes demandas económicas, políticas y sociales.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

“La esencia del oficio de historiador es recordar lo que otros olvidan, aunque algunos quieran que se olvide ...”.

Hobsbawm.

Las conclusiones del presente estudio se orientan a responder la pregunta que le dio inicio: *¿Cuáles son las transformaciones que sufrieron los fines de la educación en los últimos 50 años de discursos de la Unesco y qué nos permiten decir ellas acerca de la denominada Crisis de la educación?* La respuesta exige dos momentos, el primero, una contextualización breve que informe las condiciones históricas que hicieron posible la emergencia de discursos como los de la Unesco, así como de preocupaciones que centraron la atención en la educación; el segundo momento, la descripción de las principales transformaciones en los fines de la educación que se identificaron en los documentos de la Unesco y lo que ellas informan sobre lo que hasta hoy parece una situación innegable “la crisis de la educación”.

4.1. Un breve marco contextual: Los años dorados y la democratización de la educación

La segunda mitad del siglo XX es un período caracterizado por drásticas transformaciones de la estructura social, cultural, política y económica del mundo. No es equivocado señalar que nunca antes en la historia, como en el siglo XX, se presentaron cambios tan acelerados y profundos. Cambios que no dejaron de afectar la educación e impulsaron la emergencia de organismos de cooperación internacional preocupados por una educación que cumpliera con las expectativas y las exigencias del futuro. Asunto determinante en los modos de asumir la educación y en la definición de sus fines durante las últimas seis décadas.

La Unesco se ha posicionado como el organismo internacional de mayor importancia para el seguimiento y la formulación de políticas públicas internacionales en materia de educación. Precedente que reviste de pertinencia el presente trabajo, interrogar los fines asociados a la educación que sustentan los documentos entre los años 1970 a 2015. En los que se manifiesta una preocupación inicial por la que se denomina “crisis mundial de la educación” (Coombs, 1970), y su paso a la, ahora, “crisis mundial del aprendizaje” (Unesco, 2014a). Atendiendo a esta situación la Unesco (2014b) dirigió sus esfuerzos para garantizar que “los encargados de

la formulación de políticas de todos los países [...] adopten medidas encaminadas a mejorar el aprendizaje para todos” (p. 210) y esto con el objetivo de brindar una educación de calidad.

Si es como afirma Hobsbawm (1998) “La mayoría de los seres humanos se comportan como los historiadores: solo reconocen la naturaleza de sus experiencias vistas retrospectivamente” (p. 260), comprender el problema objeto de este trabajo exige una mirada al pasado, a las condiciones que sostienen y configuran la idea de calidad aplicada a la educación y entender, tanto su sentido, como su estrecha vinculación con los fines de la educación tal como ellos aparecen formulados en los documentos de la Unesco.

Para empezar, es pertinente detenerse en aquel periodo recordado con añoranza por los organismos de cooperación internacional y las agencias multinacionales como el FMI y el Banco Mundial, y que Hobsbawm (1998) denomina “los años dorados de los angloamericanos” o “los treinta años gloriosos de los franceses” (p. 261), siguiendo la denominación de los economistas. Se trata de los años cincuenta, una década en la que la percepción de mejoría en las condiciones de vida dominaba en los llamados “países desarrollados”, y esto si se tenían en cuenta los duros recuerdos de Segunda Guerra Mundial.

La “Edad de oro” se refería principalmente a los países capitalistas desarrollados, aunque ella no significó drásticos cambios para los Estados Unidos, que encabezó y lideró la economía global Posguerra, y esto como consecuencia de la expansión y el fortalecimiento de su economía durante la guerra, pues no solo sufrió mayores daños al no ser estar directamente implicada en sus inicios y al no librarse en su territorio, evidencia de ello es que su Producto Nacional Bruto (PNB) aumento en dos tercios en este tiempo y su producción industrial cubrió casi dos tercios de la producción mundial. Estados Unidos no se vio obligado a una recuperación económica acelerada como le ocurrió a la mayor parte de los países de Europa, razón por la cual “Entre 1950 y 1973 los Estados Unidos crecieron más lentamente que ningún otro país industrializado con la excepción de Gran Bretaña” Hobsbawm (1998, p. 261). Entonces, la edad de oro para los norteamericanos fue “una época de relativo retroceso” si se compara con el acelerado crecimiento vivido por los otros países, lo cual significó que la productividad se constituyera como una preocupación en la perspectiva de futuro, y con ella un antecedente que orientó las políticas en educación de la Unesco, al asociar educación y productividad para garantizar el crecimiento y desarrollo económico en las décadas siguientes.

Si la preocupación por la recuperación económica, social y cultural de los países europeos y de Japón fue la prioridad en la década de los años cincuenta, el progreso lo fue durante los años setenta, y esto como resultado del crecimiento económico y la estabilidad que alcanzaron primeros años de posguerra. Según observadores y analistas de esta década se esperaba que la economía seguiría fortaleciéndose y “subiendo para siempre”. Según Hobsbawm (1998) esto se evidenciaba en el informe presentado por las Naciones Unidas en 1972 que afirmaba: “No cabe prever ninguna influencia especial que pueda provocar alteraciones drásticas en el marco externo de las economías europeas” (p. 262).

En los años setenta el desarrollo industrial se expandió en los países capitalistas y socialistas, pero también en el denominado “tercer mundo”, disminuyendo el número de países dependientes de la actividad agrícola. Aunque la producción agrícola fue importante, en este periodo tuvo mayor relevancia económica la producción de manufacturas y el comercio de productos elaborados. Los modos de producción se transformaron y el país que sirvió como referencia del capital industrializado y modelo a imitar fue Estados Unidos (Hobsbawm, 1998). El modelo de producción en masa de Henry Ford usado por el país del norte de América, permitió que bienes y servicios que hasta entonces eran privilegio de grupos reducidos hicieran parte del mercado de masas, y fue bajo este patrón que la expansión de la educación y la respuesta a las exigencias económicas de una mano de obra calificada se constituyeron en fundamento de las políticas públicas en educación.

Cabe destacar que uno de los aspectos más decisivos de la Edad de oro fue la llamada “revolución tecnológica”, que “no solo contribuyó a la multiplicación de los productos de antes, sino a la de productos desconocidos” (Hobsbawm, 1998, p. 267). Esta revolución tuvo su origen en la Segunda Guerra Mundial, como respuesta a las demandas de tecnología y avances en el campo de la electrónica, la comunicación y el procesamiento de información, ya en el periodo de la posguerra, ella se adaptó al uso civil y marcó transformaciones en la vida cotidiana y los modos de producción, instalando un afán por la innovación, la expansión, el desarrollo tecnológico y la investigación científica que impactó la definición de los fines que en adelante debía trazarse el sistema escolar en términos de la formación de las nuevas generaciones. Según Hobsbawm (1998), tres efectos son los principales efectos que sobre la vida cotidiana y la organización de la sociedad tuvo la revolución tecnológica en países ricos y pobres:

En primer lugar, la innovación y el cambio de la conciencia del consumidor. Con el desarrollo de la revolución tecnológica el valor de materiales naturales, tradicionales o de fabricación artesanal perdieron considerablemente su valor. Evidenciando la modificación de la cultura material en la vida cotidiana. Lo nuevo estaba a la orden del día. El carácter innovador de la tecnología trajo consigo la “revolución verde” que modificó los modos de producción agrícola, principalmente en los cultivos de arroz y trigo. Los modos de producción masificados, acelerados y la expansión de la circulación de los productos industrializados que tuvieron lugar en el seno de la revolución tecnológica, generó transformaciones en la conciencia del consumidor, haciendo de la novedad un criterio atractivo y decisivo para el intercambio de productos, “La premisa era que “nuevo” no solo quería decir algo mejor, sino también revolucionario” Hobsbawm (1998, p. 268).

En segundo lugar, la “Investigación y Desarrollo”, hacia una nueva racionalidad de la producción. Con la entrada de la innovación como meta y modo de fortalecer las economías de mercado desarrolladas y con el diseño de tecnología más compleja, los problemas de producción con relación a la creación se hicieron evidentes no solo a nivel financiero, también se presentaron obstáculos en la fabricación masificada de nuevos productos. Posicionando la investigación y el desarrollo como referentes de crecimiento y estabilidad económica. Se inició una carrera entre las industrias con el fin de diseñar y elaborar productos innovadores que una vez patentados generaran favorables utilidades económicas. Por esto, las políticas de la Unesco emitidas en los años setenta exponen la importancia de ampliar el proceso de escolarización con el objetivo de satisfacer las demandas que imponía la innovación y la industria.

En tercer lugar, la configuración del sujeto consumidor. Hobsbawm (1998) señala que los objetivos de los años dorados suponían el desplazamiento en la producción industrial de la mano de obra a la tecnología. En palabras del autor “La característica principal de la edad de oro fue que necesitaba grandes inversiones constantes y que, en contrapartida, no necesitaba gente, sino consumidores” (p. 269). Pues estos últimos garantizarían el empleo y la inversión del capital. Asunto clave que estableció el consumo como un elemento asociado al mejoramiento de la vida humana. En los años setenta la clase obrera inició una carrera silenciosa con las nuevas tecnologías, esto significa que el objetivo que se había elaborado en los años dorados era construir unas fuertes dinámicas de producción “sin la intervención del ser humano”, esto no se hizo explícito durante un largo periodo de tiempo, camuflado por el agotamiento de las reservas de mano de obra que habrían tenido lugar en la preguerra y la

posguerra. De este modo, lo que comenzó con el crecimiento de la clase trabajadora industrial concluyó con la ausencia de mano de obra, dando lugar a “la absorción de nuevas remesas” que provenían de los campos y los inmigrantes y la inserción de las mujeres casadas en el mercado laboral.

Con Estados Unidos como referente mundial y con la expansión de la idea de progreso de los países industrializados sustentados en la modernización y el desarrollo, la educación pasó a ocupar un lugar protagónico: ella haría posible la promesa de futuro que enarbolaba la Edad de oro y esto, según se desprende del análisis del archivo de esta investigación, se articuló alrededor dos ejes fundamentales que, entre otras cosas explican la expansión de la escolarización: El primero *la mecanización del trabajo* derivada de los desarrollos tecnológicos de la posguerra y que supuso el reemplazo de los hombres por las máquinas en los modos de producción, exceptuando a los “científicos y técnicos altamente cualificados”. (Hobsbawm, 2000, p. 269). En este sentido la mecanización del trabajo estaba sujeta a los límites que imponía la profesionalización, generando mayor productividad, eficiencia y eficacia, sumado a la configuración del sujeto consumidor ese que, en términos de Gentili (1998, p. 109), corresponde al “hombre neoliberal”. Un modo de ser sujeto derivado de la “revalorización de la acción del individuo en tanto que propietario que elige, opta, compete para acceder (comprar) un conjunto de propiedades–mercancías” (p. 109), una forma de sujeto neoliberal que, a través de la educación, debe prepararse para competir y consumir en el nuevo mercado de bienes y servicios.

En segundo, la “*absorción de nuevas remesas de mano de obra*” (Hobsbawm, 1998, p. 269). Frente a los efectos de la revolución tecnológica con la mecanización del trabajo, la expansión económica y la baja mano de obra cualificada un nuevo contingente de obreros y operarios que cumplieran con trabajos específicos era requerido. Esta situación produce uno de los cambios más drásticos de la segunda mitad del siglo XX y que, según Hobsbawm, marcaría una ruptura con el mundo del pasado: la disminución del campesinado en función del crecimiento de la clase obrera. Tal condición modificó la organización y concentración de la vida social y económica en esferas urbanas, asunto clave para la modernización y el desarrollo de los países. Así las cosas, la urbanización de la vida y el declive del campesinado, se encuentra vinculado con el “auge de las profesiones” que llevó a la ejecución de propuestas de alfabetización, escolarización y especialización en la mayor parte de países del mundo.

4.2. Sobre las transformaciones y la crisis de la educación

De acuerdo con el marco histórico descrito y siguiendo los resultados del análisis presentado en el capítulo anterior, fue posible identificar los tres momentos que supuso la transición de los fines de la educación en los discursos de la Unesco durante las últimas cinco décadas y que tuvieron expresión en las políticas educativas internacionales. En general, se puede afirmar que pasar de enunciar la crisis en términos de la educación para nombrarla ahora en términos de aprendizaje, señala un desplazamiento de los fines mismos de la educación: del perfeccionamiento de la humanidad a la mecanización de las conductas individuales, este último corresponde a la instrumentalización de la conducta en beneficio de la productividad, la eficacia y la eficiencia.

Como se ha mostrado, los fines de la educación no son ajenos a las dinámicas y aspiraciones de una sociedad, de ahí que sea un punto importante pensar sus relaciones. Para Durkheim (1990) la sociedad a través de la educación forma al hombre que desea, no el que gesta la naturaleza “pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por la vía de la educación, un ideal que le es propio” (p. 12). De este modo, la educación hace posible el surgimiento de un ser nuevo, un ser social acorde con la imagen que la sociedad establece sobre sí misma sobre la base de su historia y sus intereses.

En la contextualización y la lectura de los documentos de la Unesco se logra identificar que después de la Segunda Guerra Mundial, la educación se dibuja la ruta que deben seguir los países para hacer realidad los objetivos de los discursos desarrollistas y los procesos de modernización en el menor tiempo posible (Noguera, Martínez y Castro, 1994). La Declaración de los Derechos Humanos en 1948 ya señalaba que la educación era un derecho inalienable que respondía a tres propósitos:

[1] el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y a las libertades individuales; [2] favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; [3] y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (ONU, 2015, p. 61).

Así, las políticas educativas internacionales, formuladas sobre la base de la educación como derecho fundamental, modificaron los fines de la educación, estos últimos ya no obedecerían solo a enunciados pedagógicos, filosóficos y antropológicos, sino a los económicos, nacionales, sociales e individuales. Entonces, mientras la Declaración de Derechos Humanos presenta la educación como un derecho, las políticas educativas internacionales formuladas sobre esta base, modificación los propósitos que esta educación debe perseguir: fue el comienzo de un proceso global en el que “la educación [...] conoció un conjunto de redefiniciones en el orden de su significación, objetivos y procedimientos” (Martínez, Noguera y Castro, 1994, p. 69). Un efecto de esta redefinición está asociada a una transformación fundamental: de la educación como derecho a la educación como servicio.

Así, uno de los hallazgos del presente trabajo es que los propósitos de la educación que presenta la Declaración de los Derechos Humanos, adquirieron importancia en cada uno de los tres periodos en los que se dividieron las cinco décadas de discursos de la Unesco en los que se organizó el análisis aquí presentado. Entre 1970 y 1984 las políticas educativas se concentraron en el mantenimiento de la paz, el fortalecimiento de las relaciones internacionales y la reproducción de las dinámicas económicas de los países desarrollados, intenciones acordes al tercer objetivo. Entre los años 1985 y 1999 las políticas educativas hicieron mayor énfasis en la descentralización de la educación en favor del desarrollo y la sana convivencia entre distintos grupos culturales y la reducción de las desigualdades sociales en los sectores más golpeados por la violencia y la pobreza, puntos que convergen con el segundo propósito de la educación como derecho. Finalmente, el primer objetivo de la educación que apareció en la Declaración, corresponde al pleno desarrollo del individuo y se manifestó a partir de la última década del siglo XX, pero fue entre los años 2000 y 2015 cuando tuvo mayor relevancia en las preocupaciones y prioridades de las políticas educativas emitidas por la Unesco.

En definitiva, la educación constituida como derecho modificó, organizó y definió las relaciones entre educación y sociedad y esto de un modo distinto al que se puede encontrar en la pedagogía y las ciencias de la educación. Las reformas educativas debían posibilitarla construcción de un nuevo mundo y renunciar a las posibilidades que ofrecía el viejo mundo, como señala Arendt (1996), pues este último no brinda las soluciones suficientes para mitigar la pobreza y la opresión.

Los planteamientos de Arendt (1996) exponen las condiciones que explicarían la llamada “crisis en la educación”. En ese sentido, señala la filósofa, que la promesa de un “Nuevo Orden del Mundo” hizo de la educación —principalmente en Estados Unidos— una herramienta política que aseguraría el futuro. Sin embargo, el uso político de la educación habría ocasionado el debilitamiento de los límites entre el mundo público y el mundo privado. Por un lado, el mundo común o público incumbe a todos los adultos de un grupo social y en él se manifiestan los problemas y conflictos económicos, culturales, políticos y sociales. Por otro lado, el mundo privado atañe al desenlace de la educación bajo la tutela de la familia y la escuela, es decir, los niños son protegidos del mundo público mientras son preparados para que asuman su lugar en la vida pública. Pese a que estos límites eran claros en el viejo mundo, no lo eran para la promesa de un nuevo orden mundial que expuso a la luz del mundo público y a sus intereses la educación, sujetándola a los fines que le asignaba la política y el mercado.

En esta condición no fueron pocas las transformaciones que sufrió la educación en los discursos de la Unesco desde los años cincuenta hasta el fin del siglo XX. Las políticas educativas emitidas por este organismo de cooperación internacional entre los años 2000 y 2015 se caracterizan por hacer una evaluación sobre la calidad del aprendizaje, de la enseñanza y los logros de la expansión de la escolarización en beneficio del desarrollo humano y social sostenible. Un antecedente de estas políticas educativas fue la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, en 1990, ella generó una transformación en la definición de la educación que, hasta ese momento se entendió se garantizó en términos de escolarización. (Unesco, 2000).

Esa Declaración Mundial reunió sentimientos de esperanza que permitió formular retos para el mundo en términos de una educación que preparara para futuro y que hiciera realidad, rápida y eficazmente, la promesa de una vida mejor, de mayor desarrollo cultural, social y económico. En Jomtien se formula claramente el concepto de Educación Para Todos (EPT), que vigente hasta hoy y que guía para los planes de desarrollo del mundo. Allí se afirma que la educación

[...] puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional, conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente para el progreso personal y social. (p. 2).

Hasta ese momento, la calidad de la educación era determinada por datos cuantitativos sobre la inversión en educación, los índices de analfabetismo y la cantidad de población escolarizada. En adelante la calidad de la educación se formuló principalmente en datos cualitativos pero formulados sobre los datos cuantitativos, y es por ellos que la Unesco (2000, p. 16), señala “que un mejor acceso que no traiga aparejada la calidad de la instrucción es una victoria vacua”. (p. 16).

La preocupación por la “satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje” fue la expresión que permitió percibir la modificación en los objetivos y modos de asumir la calidad de la educación en los organismos internacionales. Según Martínez (2004) la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* brindó las condiciones necesarias para la elaboración de un nuevo enfoque conceptual y político de la educación: el aprendizaje. Lo que representa un cambio “en la forma que se organizan y estructuran los procesos de enseñanza, por ello el esquema educativo anterior debe recomponerse [...] totalmente” (p. 211). El aprendizaje se constituye en la prioridad de los organismos internacionales y este lentamente va a ocupar el lugar de la educación. Esta última ya no es asumida en el marco del pensamiento pedagógico cuyo fin sería el perfeccionamiento de la humanidad (Kant, 2012), sino en el marco de las demandas económicas, sociales e individuales como adaptación de la conducta para hacer del hombre un ser flexible, productivo y eficaz en la solución de los desafíos y obstáculos que le presenta la vida.

El aprendizaje, desde finales del siglo XX, se posiciona como un fin específico de la educación, cuyo cumplimiento permitiría alcanzar un fin más general: el fortalecimiento de la economía, el mercado, asociado al mejoramiento de la vida social. Es por ello que

Cada persona —niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (Unesco, 1990, p. 8)

A partir de este momento se comienza presta mayor atención a los aspectos cualitativos de la educación y se hace énfasis en el desenvolvimiento de las cualidades del individuo, lo que representa una mejora de las condiciones de aprendizaje, que exige de las sociedades “conseguir que todos los que aprendan reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella” (Unesco, 1990, p. 12).

Las políticas educativas de la Unesco, a partir de este momento, concentraron sus esfuerzos en el adecuado desarrollo del individuo. Entonces, los fines de la educación se desarrollaron en dos líneas: el ideal de sociedad a realizar en el futuro y la forma ideal de ser humano que se pretende formar (Hubert, 1957), y este ideal de hombre hace mayor énfasis en la adquisición de competencias, desde la última década del siglo pasado.

En términos generales, la educación adquiere un nuevo valor político y económico que exige de la escuela una nueva apuesta formativa: garantizar los aprendizajes y las competencias útiles para sobrevivir. Así la entrada de las exigencias y demandas de los discursos del desarrollo económico, que tuvo mayor auge en la década de los setenta, permitió la constitución del aprendizaje como fin específico de la educación para atender un fin general de la vida humana en el neoliberalismo: el mercado. Esta situación explica la manera como el aprendizaje aparece formulado en los documentos de la Unesco y la apuesta que allí se hace por promover la construcción de ambientes que favorezcan este proceso en la escuela. Además, de la definición de los aprendizajes útiles orientados al crecimiento económico y el progreso social; el aprendizaje de “calidad” promovido por la Unesco (2014a) no favorece el aprendizaje por sí mismo, sino el en función de planes políticos y económicos. La educación debe garantizar que “las personas adquieren todos aquellos conocimientos, competencias y actitudes que son necesarios para participar plenamente en sus comunidades, expresar sus ideas y su talento y contribuir positivamente a las sociedades en las que viven” (p. 3). Martínez (2004) señala que:

El Estado ha de ocuparse entonces de medir (con estándares preestablecidos a escala mundial) los logros de estos aprendizajes, y el sistema educativo, funcionando con una lógica del mercado, o por lo menos orientado hacia el mercado, debe encargarse de buscar las mejores alternativas para conseguirlos. Así quedaría superada la vieja contradicción *cobertura-calidad*. (p. 8)

Según Martínez (2004), el auge de los aprendizajes, que tienen lugar, en parte, a partir de la entrada de las teorías de la psicología constructivista en la educación, a través de “los objetivos centrales” que se gestan en la idea de la educación del futuro y que se manifiestan como prioridad en la propuesta del “aprender a aprender” (Unesco, 1999). Asunto que modificó las relaciones entre enseñanza y aprendizaje y se instala como nuevo fundamento de la educación, desplazando, como consecuencia, los discursos pedagógicos. Es así como las elaboraciones de la psicología constructivista se posicionan como un referente para las políticas neoliberales.

La educación basada teóricamente en el constructivismo y sobre la plataforma política y económica neoliberal apuesta por la formación de un individuo que posea las competencias necesarias para hacerse responsable y dirigir su aprendizaje con el objetivo de “participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella” Unesco (1990, p. 12). El individuo útil al sistema como finalidad de la educación, se registra en expresiones como:

La función instrumental de la educación —ayudar a las personas a alcanzar sus propios objetivos económicos, sociales y culturales y contribuir al logro de una sociedad mejor protegida, mejor servida por sus dirigentes y más equitativa en aspectos importantes— se fortalecerá si su calidad es mejor. (Unesco, 2004, p. 30)

Es así como la educación, a través de las políticas educativas y fundamentalmente del 2000 al 2015 va a centrar sus esfuerzos en la formación de un individuo capacitado para dirigir su aprendizaje y adquirir las competencias pertinentes con el propósito de que sea apto para mejorar sus condiciones económicas, políticas y sociales, pues así brindará posibilidades para que la sociedad pueda elevar sus niveles de vida, puesto que, “la educación de cada persona puede repercutir positivamente en la situación económica de las demás” (Unesco, 2004, P. 46).

Frente a lo anterior, cabe resaltar que una de las condiciones que expone Martínez (2004), para el privilegio del desarrollo del individuo en la educación; corresponde a la introducción de la psicología constructivista, sin embargo, como resultado del trabajo de archivo adelantado en este proyecto, se identifica otro antecedente que sirve de plataforma para el auge del desarrollo del individuo en la educación: las elaboraciones de los seguidores del movimiento Escuela Nueva y los aportes de la pedagogía experimental y la teoría cibernética. Al respecto es preciso

recordar la declaración de los principios de la Liga Internacional de las Escuelas Nuevas de 1932.

1. La educación ha de preparar al niño para comprender las complejidades de la vida social y económica de nuestro tiempo y preservar su libertad de discusión para el desarrollo del espíritu científico.
2. Debe concebirse de manera que responda a las exigencias intelectuales y afectivas de niños temperamentos variados y darles la ocasión de expresarse en todo tiempo según sus características personales.
3. Ha de ayudar al niño a adaptarse perfectamente a las exigencias sociales, sustituyendo la disciplina basada en la coacción y el miedo por el desarrollo de la iniciativa personal y del sentido de la personalidad.
4. Ha de favorecer la colaboración entre todos los miembros de la colectividad escolar llevando a maestros y alumnos a comprender el valor de la diversidad de los caracteres y de la independencia de espíritu.
5. Ha de llevar al niño a apreciar su propia herencia nacional y a recibir con alegría la contribución original de cualquier otra nación a la civilización moderna; los buenos ciudadanos del mundo no son menos necesarios que los buenos ciudadanos nacionales. Debesse y Mialaret (1979, p. 47).

Como se evidencia, los seguidores del movimiento de Escuelas nuevas hicieron énfasis en el privilegio del desenvolvimiento y desarrollo de las potencialidades individuales, además, abrieron la discusión a las demandas sociales y económicas en la educación. Esto tuvo lugar, a partir de las elaboraciones de la teoría cibernética y de la pedagogía experimental. Debates que se desarrollaron en los siglos XIX y XX sobre el carácter filosófico y científico de la pedagogía, entre pensadores como Émile Durkheim, Alexander Bain, Raymond Buyse, Lucien Cellerier, Paul Lapie, Rene Hubert y Caleb Gattegno. Debesse y Mialaret (1979). se ocupan de esta discusión y señalan dos asuntos como antecedentes de la pregunta que rodeó el debate de si la pedagogía debía ocuparse de los problemas prácticos o de los teóricos de la educación.

En primer lugar, las elaboraciones de la pedagogía experimental tuvieron como finalidad brindar un estatuto científico a la educación y “emancipar a los maestros y alumnos de la tiranía de una tradición rutinaria” Buyse (sf. Citado por Debesse y Mialaret, 1979, p. 55). Punto que tendría profunda incidencia en los discursos de la Unesco (2014a) y en la elaboración de políticas educativas, en tanto buscaron separar las prácticas educativas de las que son

consideradas tradicionales, pues estas eran pocas eficaces para la adquisición de nuevos aprendizajes.

Es necesario un planteamiento holístico de la educación y del aprendizaje que supere las dicotomías tradicionales entre los aspectos cognitivos, emocionales y éticos. Aumenta el reconocimiento de que superar la dicotomía entre las formas cognoscitivas y otras formas de aprendizaje es esencial para la educación, incluso entre los que se centran en la medición del rendimiento del aprendizaje en la enseñanza escolar. Se han propuesto recientemente marcos más holísticos de evaluación que desbordan los ámbitos tradicionales de la enseñanza académica y abarcan, por ejemplo, el aprendizaje social y emocional o la cultura y las artes. (Unesco, 2015, p. 39)

La Unesco heredó la preocupación por orientar las prácticas educativas hacia una eficacia que brinde las posibilidades de conducir la enseñanza hacia aprendizajes de calidad, preocupación que no era menor para los teóricos de la pedagogía experimental, pues algunos de sus planteamientos se desarrollaron sobre la línea de la “pedagogía experimentada”, definida por Simon (1924, citado por Debesse y Mialaret, 1979) como un movimiento de renovación escolar que “Consiste en ensayos para romper las costumbres clásicas de la pedagogía y, principalmente, para sustituir el verbalismo de nuestra enseñanza por una participación activa del niño y de los procedimientos de autoeducación” (p. 46). Este movimiento inició en el siglo XVIII, con la creación de escuelas para aplicar los métodos propuestos por Komensky, Francke, La Salle, Démiá, Pestalozzi y Herbart. (Debesse y Mialaret, 1979).

En segundo lugar, las discusiones que propusieron los exponentes de la teoría cibernética resaltaron la importancia de las etapas de aprendizaje en el desarrollo individual y las posibilidades que brindaban a la “suma de experiencias contenidas en los FC [Field of cognition] de un grupo”. Gattegno (sf. Citado por Debesse y Mialaret, 1979, p. 35). De esta forma, la teoría cibernética privilegió la educación como un escenario que enriquece la “suma de experiencias”, que hacía referencia al conglomerado de aprendizajes. De ahí que, Gattegno (sf. Citado por Debesse y Mialaret, 1979, p. 36) definiera que “la educación, para el individuo, es el crecimiento de su FC, de tal suerte, que su desarrollo representa una integración de K [los conocimientos de un grupo social], dándole así la posibilidad de proceder a una extensión A [la suma de experiencias]”. En vista de lo anterior, la entrada de la teoría cibernética a la

educación resaltó la importancia del aprendizaje y la dimensión individual en la educación. El matemático y pionero de la cibernética, Louis Couffignal argumentaba:

La pedagogía, en el amplio sentido de la palabra, está constituida por los medios de transmitir las informaciones que se fijan en la memoria del receptor. Nuevos medios vienen sugeridos por los análisis cibernéticos [...] La cibernética aporta a la pedagogía la preocupación por la eficacia de la acción pedagógica. [...] se pueden aprender por este medio todas las materias de enseñanza, excepto las estéticas” (sf, citado por Debese y Mialaret, 1979, p. 38).

La teoría cibernética, en el debate sobre la pedagogía, concedía mayor importancia al aprendizaje y la transmisión de conocimiento, resaltando la dimensión individual de la enseñanza y su eficacia. Con este panorama resulta relevante la siguiente observación de Debese, M. y Mialaret, G. (1979). sobre los argumentos de Couffignal: “Estas afirmaciones [...] no son enteramente satisfactorias. La educación no se reduce únicamente a la transmisión de conocimientos” (p. 38). Lo que muestra, en el desenlace del debate, que los objetivos de la formación no se pueden reducir al aprendizaje y la transmisión del conocimiento, ellos no se constituyen como fines por sí mismos. De ahí que, retomen la expresión de los movimientos de Escuelas nuevas: “Prioridad de la formación sobre la información”.

En resumen, las elaboraciones del movimiento de Escuela nueva, la pedagogía experimental y los desarrollos de la teoría cibernética sobre los aspectos individuales de la educación, las prácticas consideradas tradicionales y la eficacia de la acción pedagógica en la adquisición de aprendizajes marcaron las políticas educativas emitidas por la Unesco. En ellas se verifican tres momentos que se pueden describir así: entre 1970 y 1984 el fin general de la educación fue el desarrollo y crecimiento económico en el orden nacional, entre 1985 y 1999 el fin general de la educación fue el desarrollo cognitivo y físico, asociado a una serie de competencias que implican la proactividad y creatividad para el desarrollo de la industria y de las necesidades básicas del aprendizaje. La variación entre estos dos primeros momentos radica en que en el primero se busca una capacitación de las técnicas y la tecnología a partir de la alfabetización, el segundo periodo marcará una necesidad de desarrollo en competencias para el crecimiento y el progreso social. El tercer momento, entre 2000 y 2015 el fin general de la educación es el individuo, quién a través del crecimiento económico personal debe vincularse con la economía del libre mercado y la competencia.

Finalmente podemos decir que la crisis de la educación hoy responde a una crisis de los fines colectivos. Pues la entrada de los fines económicos y políticos a la educación supuso la pérdida de los fines pedagógicos, o mejor aún antropológicos de la educación: el perfeccionamiento de la humanidad, y esto en la idea de poder retornar a la “Edad de oro” fundada en el desarrollo económico. Ya no se formará la voluntad, ni la educación tenderá al cultivo del espíritu, el imperativo será la productividad y el consumo. La orientación de conductas no estará destinada a la formación del carácter, sino a la adquisición de competencias y capacidades que respondan a las demandas del mercado. Lo que genera modificaciones en tres condiciones de la educación: el paso del saber al hacer o el privilegio del hacer, la pérdida de la autoridad y la infantilización de la sociedad como lo proponía Arendt y el desplazamiento de los fines nacionales a los fines sociales de la ciudadanía hacia el operario de sí mismo, el ciudadano privatizado, el buen consumidor, la crisis de la educación.

5. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Acencio, E., Patricia, L., Valiente Sandó, P., Triviño Bloisse, S., & Gutiérrez Cruz, M. (2017). *Los fines de la educación latinoamericana y caribeña en los albores del siglo XXI: un estudio desde las leyes nacionales de educación*. *Transformación*, 13(2), 154-166.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península. Recuperado de: <https://users.dcc.uchile.cl/~c Gutierr/educacion/cfg/arendt-crisis-educacion.pdf>
- César, M. (2007). Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. *Enclaves del pensamiento*, 1(2), 07-22. Recuperado en 06 de febrero de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2007000200001&lng=es&tlng=es.
- Clark, H. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Unesco. Recuperado en 06 de febrero de 2020, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Comenio, J. (2012). *Didáctica Magna*. España: Akal.
- Bustos, R. (2005). Desarrollo local y representación: El concepto de crisis. *Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*. 25. 53-76.
- Coombs, P. (1970). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Unesco.
- Delval, J. (2008). *Los fines de la educación*. España: Siglo veintiuno.
- Debbese, M. y Mialaret, G. (1979). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikos.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco: Madrid
- Dewey, J. (1920). *Democracia y educación*. Madrid: Morata, S.L.
- Dewey, J. ([1938] 2014). *Experiencia y Educación*. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de: [:https://es.scribd.com/document/243268130/1938-Experiencia-y-educacion-John-Dewey-pdf](https://es.scribd.com/document/243268130/1938-Experiencia-y-educacion-John-Dewey-pdf)
- Dewey, J. ([1922] 2014). *Naturaleza humana y conducta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, È. ([1922] 1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire editor.
- Durkheim, È. (1990). *Educación y Pedagogía. Ensayos y controversias*. Bogotá: Icfes, UPN.
- Faure, E. Et. Al. (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación. Madrid: Alianza.
- Gentili, P. (1998). *El Consenso de Washington y la Crisis de la Educación en América Latina*. *Revista Archipiélago*, (29). 56-65.

- Gordillo, M. (2006). *Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía*. Revista Ibero.
- González, E. (1977) *Fines y valores en la educación actual (y II)*. *Revista de educación*, N°. 250-251. 137-142.
- Herbart, J. ([1806] 1935). *La pedagogía general derivada del fin de la educación*. Humanitas.
- Henao, R. (2013). El concepto de crisis en el siglo XX-Una mirada general desde la contraposición existente alrededor de la teoría crítica y el positivismo lógico. *Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais, Recife*, 2, (2), 185-202.
- Herbart, J. ([1806] 1935). *La pedagogía general derivada del fin de la educación*. Editorial Humanitas.
- Hobsbawn, E. (1998) *Historia del siglo XX*. Crítica: Buenos Aires.
- Hubert, R. (1957). *Tratado de pedagogía general*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Kant, I. ([1803] 2012). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Locke, J. (1986) *Pensamientos sobre la educación*. Editorial Akal. Madrid: España.
- Mann, T. (sf). *La Montaña Mágica*. LE LIBROS. Recuperado de: <file:///C:/Users/Aamilia%20Alfonso/Desktop/Anteproyecto/La%20Montana%20Magica%20%20%20%20%20-%20Thomas%20Mann.pdf>
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Colombia: Anthropos.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1994). *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de la educación en Colombia*. Colombia: Tercer Milenio y Foro Nacional por Colombia.
- Marín-Díaz, D. (2017). *Autoajuda, educação e práticas de si: genealogia de uma antropotécnica*. Autêntica.
- Meirieu, Philippe (2010), *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Madrid: Ariel.
- Mollis, M. (2014). *Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa*. *Revista de la educación superior*, 43(169), 25-45.
- Montaigne, M. ([1595] 2017). *Libro I, XXII. La costumbre y el no cambiar fácilmente una ley aceptada*. En: Los ensayos. Barcelona: Acantilado, p. 127-152.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre y Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- ONU (2015). *Declaración universal de Derechos Humanos*. Recuperado en, 07 de febrero del 2020 de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Puryear, J. (1997). *La Educación en América Latina: Problemas y Desafíos*. Santiago: Asle.

Rodríguez, J. (2005). *Educación y ser maestro: mucho más que enseñar*. educación y cultura, 68.

Rousseau, J. (1990). *Emilio o de la Educación*. Editorial Alianza. Madrid: España

Rubio, D. (2013). Sistema educativo, gubernamentalidad neoliberal y subjetivación. De la crisis y otros demonios. *Pedagogía Y Saberes*, (38), 23.29. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys23.29>

Sanabria, Á. (2009). *Hannah Arendt: crisis de la autoridad y crisis en la educación*. Investigación y Postgrado, vol. 24, núm. 2. pp. 108-123. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas: Venezuela. Recuperado en 06 de febrero de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65817287006.pdf>

UNESCO (1968). *Alfabetización: Los escalones del desarrollo*. El Correo: Una ventana abierta sobre el mundo. España: Unesco

UNESCO (1970a). *La alfabetización funcional*. Paris: Chaix-Desfossés-Néogravure

UNESCO (1970b). *La crisis de la enseñanza*. El correo: Una ventana abierta sobre el mundo. Paris: Unesco.

UNESCO (1970c). *La encrucijada del desarrollo*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España.

UNESCO (1972a). *Informe final: Conferencia Internacional de Educación 7ma*. Reunión. Ginebra.

UNESCO (1972b). *Informe final: Tercera Conferencia Internacional sobre la educación de adultos*. Paris: Minesla.

UNESCO (1972c). *La escuela en crisis: Una encuesta mundial, diagnósticos y soluciones*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España.

UNESCO (1972d). *Una gran encuesta de la UNESCO: Fracaso escolar y origen social de los alumnos*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España.

UNESCO (1972e). *La encrucijada del desarrollo*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España.

UNESCO (1974). *LOS DEFICIENTES: Victoria sobre el Fatalismo*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España.

UNESCO (1976). *La UNESCO cumple 30 años*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1977a). *Perspectivas para 1982: LA UNESCO Y EL MUNDO*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta para el mundo. España.

UNESCO (1977b). *Un Documento sin precedentes: el Plan a plazo medio de la UNESCO*. El Correo de la UNESCO: Una ventana abierta para el mundo. España.

UNESCO (1978). *Los menores de seis años*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta para el mundo. España.

UNESCO (1979a). *Informe final: Conferencia Internacional de Educación 37a*. Reunión. Ginebra.

UNESCO (1979b). *El niño y las imágenes del mundo*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1980a). *Desarmar las mentes para edificar la paz*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1980b). *Desarmar las mentes para edificar la paz*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1981a). *Informe final: Conferencia Internacional de Educación 38a*. Reunión. Ginebra.

UNESCO (1981b). *Año Internacional de los impedidos: Los caminos de la participación*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1983a). *Educación: Las estrategias*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1983b). *Educación: Las perspectivas*. El correo de la UNESCO: Una ventana abierta para el mundo. España.

UNESCO (1984a). *Informe final: Conferencia Internacional de Educación 39a*. Reunión. Ginebra.

UNESCO (1984b). *La alfabetización palanca del desarrollo*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1987a). *La educación contra la droga*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1987b). *Frente al progreso ¿Hasta qué punto somos responsables?* El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1987c). *Por la educación de los jóvenes contra el Sida*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia: Unesco.

UNESCO (1991). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: Unesco.

UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Informe Cepal: Unesco.

UNESCO (2000a). *Educación para todos: La escuela abre sus puertas*. El correo de la UNESCO. España.

UNESCO (2000b). *Foro mundial sobre la educación*. París: Unesco.

- UNESCO (2000c). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. [World Education Forum, Dakar, 2000](#). París: Unesco. Recuperado en, 06 de febrero de 2020, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- UNESCO (2004). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia: Unesco.
- UNESCO (2005). *El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. Dacar: Unesco.
- UNESCO (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Ginebra: Unesco.
- UNESCO. (2011). Historia de la organización. Recuperado en, 06 de febrero 2020, de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>
- UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia: Unesco.
- UNESCO (2014a). *La crisis mundial del aprendizaje*. Francia: Unesco.
- UNESCO (2014b). *La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFINTEA*. Brasilia.
- UNESCO (2015a). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Foro mundial sobre la educación 2015. Incheon: Unesco
- UNESCO (2015b). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: Unesco
- UNESCO (2015c). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. Francia: Unesco
- UNESCO (2015d). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon: Unesco
- UNESCO (2015e). *Estrategia de la Unesco. De la educación para el desarrollo sostenible*. España: Unesco.
- RAE (13 de sept. de 19). *Real Academia Española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=BHwUydm>
- Rousseau, J. ([1762] 2011). *Emilio o de la educación*. España: Edaf.
- Valderrama, F. (1995). *Historia de la UNESCO*. España: Unesco
- Villacañas, J. (2013). *Crisis: ensayo de definición. Vínculos de Historia*. 2. 121-140.

ANEXOS

Los anexos presentados a continuación son ejemplos de los cuadros usados en los tres primeros momentos de la lectura temática. La matriz completa correspondiente a los anexos 1 y 3 se entrega en versión digital de este documento a la biblioteca por su extensión.

Anexo 1. Rastreo documental de las dos fuentes primarias (Documentos de la Unesco y libros Kant, Dewey y Durkheim).

Anexo 2. Resultado de la prelectura de las dos fuentes (Documentos de la Unesco y libros Kant, Dewey y Durkheim).

Anexo 3. Resultado de la tematización documental (Documentos de la Unesco y libros Kant, Dewey y Durkheim).

Anexo 1: Rastreo documental de las dos fuentes primarias (Documentos de la Unesco y libros Kant, Dewey y Durkheim)

Anexo 1A: Ejemplo primer rastreo de 30 documentos de la Unesco

#	Referencia bibliográfica	Tipo de documento	Año del documento
1	UNESCO (1970). <i>La alfabetización funcional</i> . Paris: Chaix-Desfossés-Néogravure	LIBRO	1970
2	UNESCO (1970). <i>La crisis de la enseñanza</i> . El correo: Una ventana abierta sobre el mundo. Paris	Revista de la UNESCO	1970
3	UNESCO (1970). <i>La encrucijada del desarrollo</i> . El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España	Revista de la UNESCO	1970
4	Faure, E. Et. Al. (1972). <i>Aprender a ser: La educación del futuro</i> . Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación. Madrid: Editorial Alianza.	INFORME	1972
5	UNESCO (1972). <i>Informe final: Conferencia Internacional de Educación 7ma. Reunión</i> . Ginebra.	INFORME	1972

Anexo 1B: Ejemplo primer rastreo de 5 libros de pedagogos modernos

#	Referencia bibliográfica	Tipo de documento	Año del documento
1	Durkheim, È. ([1922] 1975). <i>Educación y Sociología</i> . Barcelona: Península.	LIBRO	1975
2	Kant, I. ([1803] 2012). <i>Pedagogía</i> . Madrid: Akal.	LIBRO	2012
3	Dewey, J. (1920). <i>Democracia y educación</i> . Madrid: Morata, S.L.	LIBRO	1920
4	Dewey, J. ([1938] 2014). <i>Experiencia y Educación</i> . Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de: :https://es.scribd.com/document/243268130/1938-Experiencia-y-educacion-John-Dewey-pdf	LIBRO	2014
5	Dewey, J. ([1922] 2014). <i>Naturaleza humana y conducta</i> . México: Fondo de Cultura Económica.	LIBRO	2014

Anexo 2: Resultado de la prelectura de las dos fuentes (Documentos de la Unesco y libros Kant, Dewey y Durkheim)

Anexo 2A: Documentos de la Unesco seleccionados en la pre-lectura para la tematización (40 documentos)

#	Referencia bibliográfica	Tipo de documento	Año del documento
1	UNESCO (1970). <i>La alfabetización funcional</i> . Paris: Chaix-Desfossés-Néogravure	LIBRO	1970
2	UNESCO (1970). <i>La crisis de la enseñanza</i> . El correo: Una ventana abierta sobre el mundo. Paris	Revista de la UNESCO	1970
3	UNESCO (1970). <i>La encrucijada del desarrollo</i> . El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España	Revista de la UNESCO	1970
4	Faure, E. Et. Al. (1972). <i>Aprender a ser: La educación del futuro</i> . Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación. Madrid: Editorial Alianza.	INFORME	1972
5	UNESCO (1972). <i>Informe final: Conferencia Internacional de Educación 7ma. Reunión</i> . Ginebra.	INFORME	1972
6	UNESCO (1972). <i>Informe final: Tercera Conferencia Internacional sobre la educación de adultos</i> . Paris: Minesla	CONFINTEA	1972
7	UNESCO (1972). <i>La escuela en crisis: Una encuesta mundial, diagnósticos y soluciones</i> . El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España	Revista de la UNESCO	1972
8	UNESCO (1972). <i>Una gran encuesta de la UNESCO: Fracaso escolar y origen social de los alumnos</i> . El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España	Revista de la UNESCO	1972
9	UNESCO (1972). <i>La encrucijada del desarrollo</i> . El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España	Revista de la UNESCO	1972

10	UNESCO (1974). <i>LOS DEFICIENTES: Victoria sobre el Fatalismo</i> . El correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo. España	Revista de la UNESCO	1974
11	UNESCO (1976). <i>La UNESCO cumple 30 años</i> . El correo de la UNESCO. España	Revista de la UNESCO	1976
12	UNESCO (1977). <i>Perspectivas para 1982: LA UNESCO Y EL MUNDO</i> . El correo de la UNESCO: Una ventana abierta para el mundo. España	Revista de la UNESCO	1977
13	UNESCO (1978). <i>Los menores de seis años</i> . El correo de la UNESCO: Una ventana abierta para el mundo. España	Revista de la UNESCO	1978
14	UNESCO (1979). <i>Informe final: Conferencia Internacional de Educación 37a. Reunión</i> . Ginebra.	INFORME	1979
15	UNESCO (1979). <i>El niño y las imágenes del mundo</i> . El correo de la UNESCO. España	Revista de la UNESCO	1979
16	UNESCO (1980). <i>Desarmar las mentes para edificar la paz</i> . El correo de la UNESCO. España.	Revista de la UNESCO	1980
17	UNESCO (1981). <i>Informe final: Conferencia Internacional de Educación 38a. Reunión</i> . Ginebra.	INFORME	1981
18	UNESCO (1981). <i>Año Internacional de los impedidos: Los caminos de la participación</i> . El correo de la UNESCO. España	Revista de la UNESCO	1981
19	UNESCO (1983). <i>Educación: Las estrategias</i> . El correo de la UNESCO. España	Revista de la UNESCO	1983
20	UNESCO (1983). <i>Educación: Las perspectivas</i> . El correo de la UNESCO: Una ventana abierta para el mundo. España	Revista de la UNESCO	1983
21	UNESCO (1980). <i>Desarmar las mentes para edificar la paz</i> . El correo de la UNESCO. España	Revista de la UNESCO	1980
22	UNESCO (1984). <i>Informe final: Conferencia Internacional de Educación 39a. Reunión</i> . Ginebra.	INFORME	1984
23	UNESCO (1984). <i>La alfabetización palanca del desarrollo</i> . El correo de la UNESCO. España	Revista de la UNESCO	1984

24	UNESCO (1987). <i>La educación contra la droga</i> . El correo de la UNESCO. España	Revista de la UNESCO	1987
25	UNESCO (1990). <i>Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje</i> . Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Francia: Unesco	INFORME	1990
26	UNESCO (1991). <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i> . España: Unesco.	LIBRO	1991
27	UNESCO (1992). <i>Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad</i> . Informe Cepal: Unesco.	INFORME	1992
28	Delors, J. (1996). <i>La educación encierra un tesoro</i> . Unesco: Madrid	INFORME	1996
29	UNESCO (1987). <i>Frente al progreso ¿Hasta qué punto somos responsables?</i> El correo de la UNESCO. España	Revista de la UNESCO	1998
30	UNESCO (1987). <i>Por la educación de los jóvenes contra el Sida</i> . El correo de la UNESCO. España	Revista de la UNESCO	1999
31	UNESCO (2000). <i>Educación para todos: La escuela abre sus puertas</i> . El correo de la UNESCO. España	Revista de la UNESCO	2000
32	UNESCO (2000). Foro mundial sobre la educación. París: Unesco	FORO	2000
33	UNESCO (2004). <i>Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos</i> . Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Francia: Unesco	INFORME	2004
34	UNESCO (2005). <i>El imperativo de la calidad</i> . Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Dacar: Unesco	INFORME	2005
35	UNESCO (2012). <i>Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación</i> . Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Francia: Unesco	INFORME	2012
36	UNESCO (2014). <i>La crisis mundial del aprendizaje</i> . Francia: Unesco.	INFORME	2014
37	UNESCO (2014). <i>La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFINTEA</i> . Brasilia.	Recopilación de CONFINTEAS	2014

38	UNESCO (2015). <i>Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?</i> Francia: Unesco	CONFERENCIA	2015
39	UNESCO (2015). <i>Marco conceptual para la evaluación de las competencias.</i> Francia: Unesco	ARTICULO	2015
40	UNESCO (2015). <i>Estrategia de la Unesco. De la educación para el desarrollo sostenible.</i> España: Unesco	INFORME	2015

Anexo 2B: Libros de pedagogos seleccionados para la tematización (3 libros)

#	Referencia bibliográfica	Tipo de documento	Año del documento
1	Durkheim, È. ([1922] 1975). <i>Educación y Sociología.</i> Barcelona: Península.	LIBRO	1975
2	Kant, I. ([1803] 2012). <i>Pedagogía.</i> Madrid: Akal.	LIBRO	2012
3	Dewey, J. (1920). <i>Democracia y educación.</i> Madrid: Morata, S.L.	LIBRO	1920

Anexo 3. Resultado de la tematización documental (Documentos de la Unesco y libros Kant, Dewey y Durkheim).

Anexo 3A. Ejemplo de la tematización de los 40 documentos de la Unesco seleccionados

UNESCO (1970). La alfabetización funcional. Paris: Chaix-Desfossés-Néogravure				
No.	Concepto	Palabras claves	Temática	Observaciones
1	Alfabetización de adultos	Programa Experimental Mundial de Alfabetización	En la esfera de la alfabetización de adultos, el lanzamiento del Programa Experimental Mundial de Alfabetización y el desarrollo paralelo del concepto de alfabetización funcional marcaron profundamente la década iniciada en 1960, tanto en lo que se refiere a la intensificación de la acción como al desarrollo de las ideas. Esta acción y está reflexión, que se enriquecen sin cesar, continúan siendo el centro de las preocupaciones de la UNESCO. (p.7)	La alfabetización de adultos se plantea durante este primer párrafo como una de las preocupaciones más centrales de la UNESCO. Durante el libro podemos encontrar la alfabetización de adultos como una meta que se propone la UNESCO, esto lo podemos relacionar con el apareamiento de los fines de la educación.
		Alfabetización funcional		
2	Objetivos/Fines	Analfabetismo	Liberarse de esa verdadera ceguera que es el analfabetismo es una de las empresas más complejas entre todos los grandes combates que el hombre libra para alcanzar la plenitud de su condición humana. Para lograr los objetivos fijados conviene no descuidar ninguno de los múltiples factores -políticos, económicos, sociológicos, cívicos, psicológicos, pedagógicos- que intervienen en una empresa como la alfabetización, tal como se concibió desde que comenzó a	La alfabetización de adultos aparece como una gran empresa que puede posibilitar la condición humana. La escritura, la escritura y la lecto-escritura aparecen como una gran empresa para la educación. Podemos hacer revisión de este elemento a través de la economización de la educación. Dewey en su libro conducta y naturaleza humana nos
		Empresa		
		Condición humana		

			llevarse a la práctica el Programa Experimental Mundial. (p.7)	puede dar luces en este aspecto, pues desarrolla el concepto de fines y los relaciona con épocas históricas.
3	Alfabetización de adultos	Alfabetización funcional	Por "alfabetización funcional" hay que entender cualquier operación de alfabetización concebida como un componente de los proyectos de desarrollo económico y social. La alfabetización funcional se distingue de la tradicional en que no se trata de una acción aislada, distinta, ni siquiera de un fin en sí, sino que permite considerar al analfabeto como individuo o como miembro de un grupo, en función de un medio dado y de una perspectiva de desarrollo. Por principio un programa de alfabetización funcional guarda relación con necesidades colectivas e individuales precisas; está concebido "a medida", diferenciado según los medios y teniendo en cuenta objetivos económicos y sociales determinados. (p.9)	Por alfabetización tradicional hace referencia a los métodos silábicos y globales creados para la enseñanza de la lectura y la escritura. Aparece el método del Programa Experimental de Educación como una forma integral de reunir la enseñanza de la lectura y la escritura con la formación de cada sujeto.
		Alfabetización tradicional		

Anexo 3B. Ejemplo de la tematización de los 3 libros de los pedagogos modernos seleccionados

Dewey, J. (1920). Democracia y educación. Madrid: Morata, S.L.				
No.	Concepto	Palabras claves	Temática	Observaciones

1	Experiencia	Continuidad de la vida	La continuidad de la vida significa una readaptación continua del ambiente a las necesidades de los organismos vivos. [...] nosotros empleamos la palabra "vida" para designar toda la extensión de la experiencia [...] la vida abarca las costumbres, las instituciones, las creencias, las victorias y las derrotas, los ocios y las ocupaciones (p. 14)	La vida constituye la experiencia del ser humano en el mundo. // Dewey explica que la continuidad significa generar experiencias, costumbres, creencias, etc. Cómo readaptación al ambiente.
		Continuidad de la experiencia		
2	Educación	Civilización	Con el desarrollo de la civilización aumenta la distancia entre las capacidades originales de los seres inmaduros y las normas y costumbres de las personas mayores. El mero crecimiento físico, el mero dominio de las puras necesidades de subsistencia, no bastarán para reproducir la vida en grupo. Se requieren esfuerzos deliberados y reflexivos. (p.15)	A través de la renovación de la existencia física se crean los ideales y prácticas de un grupo social, en ello, la experiencia se constituye como una transformación en la que el individuo mediante la comunicación realiza una reflexión de una experiencia ulterior identificando el sentido de la misma.
		Crecimiento físico		
3	Educación	Transmisión	La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica esta transmisión se realiza por medio de comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir [...]	Lo primero que este argumento me suscita es pensar la relación entre comunicación y enseñanza como medios para que los más jóvenes alcancen la condición de humanidad, y permitan la renovación de un grupo social, a partir de la transmisión de conocimientos que se realiza de una generación a otra.
		Vida social		
		comunicación		

			Ahora es una labor de necesidad. (p. 15).	
4	Educación	Escuelas	Las escuelas son, en efecto, un método importante de la transmisión que forman las disposiciones de los seres inmaduros: pero son sólo un medio y, comparado con otros factores en medio relativamente superficial. Sólo Cuando hemos reconocido la necesidad de modos de tutela más fundamentales y persistentes podemos tener la seguridad de colocar los métodos escolares en su verdadero lugar. (p. 15)	Dewey señala a la escuela no como poca cosa, sino como un método para la transmisión y la continuidad de un grupo social complejo, como un campo de alto cultivo humano, fundamentado en la necesidad de la educación y las formas que empleará para realizar la transmisión.
		Transmisión		
5	Disciplina	Control	El control, en verdad, significa sólo una forma acentuada de dirección de los poderes y abarca sus propios esfuerzos, tanto como lo que se realiza cuando otros toman la dirección. [...] En cierta medida, pues, todo control o dirección es una actividad guiada hacia su propio fin; es un auxilio para hacer plenamente lo que algún órgano está tendiendo ya a hacer. [...] La dirección supone ya enfoque de la acción para que pueda ser una verdadera respuesta, y esto requiere una eliminación de movimientos confusos e innecesarios (p. 33)	Direccionar, es conducir al sujeto mediante sus propios medios, esto recuerda a Rousseau, en cuanto, él proponía la adecuación del medio para el desarrollo de sí mismo.
		Dirección		

Kant, I. ([1803] 2012). Pedagogía. Madrid: Akal.

No.	Concepto	Palabras claves	Temática	Observaciones
1	Educación	Hombre	El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante. (p.29)	En el libro se realiza un apunte que será de suma importancia a lo largo de su lectura: En ninguna obra se encuentra una distinción entre bildung=formación y erziehung, por educación. Por tanto, se traduce bildung por educación a fin de evitar confusiones. El hombre a diferencia de los animales viene desprovisto al mundo. Los animales pueden guiarse por sus propios instintos, en cambio, el hombre necesita de los demás para poder sobrevivir en la cultura.
		Cuidados		
2	Humanidad	Género humano	El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a la otra. El estado primitivo puede imaginarse en la incultura o en un grado de perfecta civilización. Aun admitiendo este último como anterior y primitivo, el hombre ha tenido que volverse salvaje y caer en la barbarie. (p.30)	Comprendo de lo anterior que las primeras disposiciones del ser humano son naturales (tomar leche, necesidad de que le cambien el pañal...) no obstante, al nacer una cultura todas las disposiciones se van acomodando a las costumbres propias que se han instaurada de generación a generación.
		Disposiciones naturales		
3		Hombre		

	Disciplina	Destino	<p>La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos naturales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarse, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. (p.30)</p>	<p>comprendo de lo anterior, el ser humano puede ser salvaje, sino se inserta en la cultura. Es decir, en la cultura el hombre se somete a ciertas normas, leyes y reglas que definen ciertas formas de comportamiento. Pero si estas no se toman en cuenta desde que el niño nace, el hombre puede someterse a la propia barbarie.</p>
		Humanidad		
4	Humanidad	Disciplina	<p>[...] La disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación. (p.30)</p>	<p>Kant describe que el hombre tiene por disposición la libertad (este elemento es el que se relaciona con la condición de animal), entendida como aquellas disposiciones de la voluntad que se quieren llevar a cabo y que no toman en cuenta ninguna ley o norma. Por tanto, es importante que desde la niñez el hombre haga uso de los preceptos de la razón (En la ilustración Kant hablara de ello en relación a la necesidad que tiene el hombre durante sus primeros años de vida a desenvolver todas sus capacidades por medio de la instrucción, pero al llegar a la edad adulta y reconocer cuantas cosas hay en la cultura es capaz de guiarse de su</p>
		Instrucción		

				propio razonamiento y no solo por voluntad o capricho)
5	Humanidad	Disposiciones	El hombre debe desarrollar sus disposiciones para el bien; la Provincia no las ha puesto en él ya formadas; son meras disposiciones y sin la distinción de moralidad. El hombre debe hacerse a sí propio mejor, educarse por sí mismo, y, cuando malo, sacar de sí la moralidad. (p.34)	Por lo anterior puedo afirmar que el hombre, no es educado como individuo, al contrario, se relaciona constantemente con su cultura y allí desarrolla diferentes disposiciones para la humanidad.
		Moralidad		

Durkheim, È. ([1922] 1975). Educación y Sociología. Barcelona: Península.				
No.	Concepto	Palabras claves	Temática	Observaciones
1	Educación	Perfección de nuestra naturaleza	La palabra educación ha sido empleada a veces para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza o los demás hombres pueden ejercer, sea sobre nuestra inteligencia, sea sobre nuestra voluntad. Ella compendia, dice Stuart Mill, todo lo que hacemos por nosotros mismos y todo lo que los demás hacen por nosotros con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su más amplia acepción, comprende incluso los efectos indirectos que producen sobre el carácter y	Pero esta es una forma de entender la educación desde una perspectiva muy amplia. Al tratarse de cosas ajenas unas de otras, hace difícil darle un cuerpo teórico en el que se delimiten e identifiquen claramente los actores de un acto educativo. Además, ¿cuál sería el fin de la educación si, por ejemplo, el clima puede educar? esto implica que, ejemplo, un bebé estando solo, sin el contacto con otros humanos, podría ser educado por el clima, qué clase de educación sería esta.
		Efectos indirectos		

			sobre las facultades del hombre cosas cuyo fin es: las leyes y las formas de gobierno, las artes industriales, y hasta factores físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo, y la posición local. (p.7)	
2	Educación	Objetivo de la educación	Según Kant, el objetivo de la educación consiste en desarrollar en cada individuo toda la perfección de que él es susceptible. Pero ¿qué se entiende por perfección? Es, se ha dicho muy a menudo, el desarrollo armónico de todas las facultades humanas. Leer al punto más alto que pueda alcanzarse todas las potencias que hay en nosotros, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que se perjudiquen unas a las otras, ¿no es acaso un ideal que no podría ser superado por ningún otro? (p.8)	El mismo Durkheim cuestiona esta definición. Resulta utópica. El hombre puede poseer muchas y distintas cualidades, qué tal si desarrolla una o algunas al máximo, casi al punto de creer que ha alcanzado la perfección y la utiliza para la destrucción propia o del colectivo.
		individuo		
3	Educación	Definición Utilitarista	Aún menos satisfactoria es la definición utilitarista según la cual la educación tendría como objeto hacer del individuo un instrumento de felicidad para sí mismos y para sus semejantes (James	siguen siendo respuestas incompletas y que generan todo tipo de controversias.

		Individuo	<p>Mill); pues la felicidad es una cosa esencialmente subjetiva que cada uno aprecia a su manera. Tal fórmula deja, pues, indeterminado el objetivo de la educación, y, en consecuencia, la educación misma, puesto que lo deja al arbitrio individual. Spencer, es cierto, ha tratado de definir objetivamente la felicidad. Pare él las condiciones de la felicidad son las de la vida. La felicidad completa es la vida completa. Pero ¿qué debe entenderse por vida? si se trata únicamente de la vida física, se puede muy bien decir aquello sin lo cual sería imposible; ella implica, en efecto, cierto equilibrio entre el organismo y su medio, y, puesto que los dos términos relacionados son datos definibles, lo mismo debe pasar con su relación. (p.9)</p>	
4	Educación	Educación Ideal	<p>[...] llegamos así al reproche general a que se exponen todas estas definiciones. Ellas parten del siguiente postulado: que hay una educación ideal, perfecta, que vale indistintamente para todos los hombres; y es esa educación universal y única</p>	<p>Que la educación es un fenómeno que varía de región en región, de cultura en cultura, a medida que las sociedades se transforman, así mismo la educación, esto ya da las primeras ideas para entender el concepto de educación que plantea Durkheim.</p>

			<p>es la que el teórico trata de definir. Pero, para empezar, si se considera la historia, no se encuentra en ella nada que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado infinitamente según las épocas y según los países. (p.9)</p>	
5	Educación	<p>Sistema de Educación</p> <hr/> <p>Costumbres</p>	<p>cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible. Es vano creer que podemos educar a nuestros hijos como queremos. Hay costumbres que estamos obligados a aceptar; si nos apartamos de ellas demasiado gravemente, se vengan sobre nuestros hijos. Estos, cuando llegan a ser adultos, no se encuentran en condiciones de vivir entre sus contemporáneos, con quienes no están en armonía. [...] Hay, pues, en cada momento, un tipo regulador de educación del que no podemos apartarnos sin chocar con vivas resistencias que sirven para contener las veleidades de disidencia. (p. 11)</p>	<p>La educación es condición básica para la inmersión en el mundo social.</p>