



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Doctorado en Educación

**LAS DEFINICIONES DE PERSONA EDUCADA EN LOS DISCURSOS
GLOBALES EN EL SIGLO XXI.**

Competencias globales y habilidades para el siglo XXI.

Autor: Federico Koll

Director: Dr. Jason Beech

Buenos Aires, enero de 2021

Agradecimientos

Me llena de agradecimiento pensar en tanta generosidad recibida para haber podido realizar este proyecto académico y personal. Deseo agradecer al Dr. Jason Beech, que con sus consejos y orientaciones, su tiempo, sus charlas y con su gran sabiduría y humildad, me han guiado con maestría en mi investigación. ¡Qué cortas se quedan las palabras!

De igual manera me llena de orgullo haber recibido tanto empuje, cariño y dedicación por parte de la Dra. Catalina Wainerman, desde nuestra primera charla y luego en incontables discusiones y horas dedicadas.

Agradezco a la Fundación San Andrés y a la Fundación Bunge y Born por haberme permitido, con su apoyo, completar esta etapa tan ambiciosa de mi formación.

A tantos profesores y compañeros de doctorado, gracias por sus aportes, tiempo dedicado, ideas y discusiones, que fueron enriqueciendo mi camino de investigación.

Un enorme gracias desde el corazón a mi querida familia, mi esposa Paz, y mis hijos Felipe, Catalina, Clara y Lucía, a quienes les robé tantas horas de estudio y trabajo, que supieron acompañarme con su aliento, esfuerzo y alegría.

Infinitas gracias al buen Dios, que me ha puesto a tantas personas generosas y tan capaces en mi camino, para poder completar este sueño.

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS	vi
CAPÍTULO 1 - INTRODUCCIÓN	1
1.1 Especificación del problema de estudio	1
1.1.1 Relevancia del problema	1
1.1.2 Contexto de la Investigación	2
1.1.3 Alcances y limitaciones de la investigación	4
1.2 Objetivos de la Investigación	6
1.2.1 Objetivo general	6
1.2.2. Objetivos específicos:	6
1.2.3 Estructura de la Tesis	7
CAPÍTULO 2 – CONTEXTO HISTÓRICO Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS	9
2.1 Contexto histórico	9
2.1.1 Persona Educada y <i>Paideia</i> griega	10
2.1.2 El ideal humanista	13
2.1.3 Persona Educada en la Modernidad	14
2.1.4 Modernidad Tardía y Persona Educada	16
2.2 Fundamentos Teóricos	17
2.2.1 Conceptualización de Persona Educada y propósitos de la educación	17
2.2.3 Educación para la autonomía	31

2.2.4 Educación para la ciudadanía	36
2.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	42
CAPÍTULO 3 - ANTECEDENTES	47
3.1 Globalización y educación	48
3.2 La Formación del campo educativo global: el Discurso Educativo Global	50
3.3 Persona Educada y educación	57
CAPÍTULO 4 – MARCO METODOLÓGICO	61
4.1 Tipo de diseño metodológico	62
4.2 Fuentes primarias para el análisis/ unidades de análisis	63
4.3 Organización del análisis: Definición y mecanismos de formación del discurso	65
CAPÍTULO 5 - NUEVAS DEFINICIONES DE PERSONA EDUCADA: EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS	73
5.1. Actores Globales y el discurso de las competencias	74
5.1.1 OCDE	75
5.1.2 UNESCO	90
5.1.3 BANCO MUNDIAL	94
5.1.4 MC KINSEY & COMPANY	98
5.2 Las habilidades para el siglo XXI en el Discurso Educativo Global	103
5.3 Valores y principios que orientan las definiciones para cada actor global	117

5.4 Conclusiones del capítulo: Las definiciones actuales de persona educada en el Discurso Educativo Global	149
5.4.1 Persona educada y OCDE	151
5.4.2 UNESCO	156
5.4.3 El Banco Mundial y su definición de Persona educada	160
5.4.4 McKinsey y su concepción de Persona educada	163
CAPÍTULO 6 - CORRESPONDENCIAS ENTRE LOS DISCURSOS GLOBALES Y LA EDUCACIÓN PARA LA VIRTUD, LA AUTONOMÍA Y LA CIUDADANÍA	167
6.1. Discursos Globales y la educación para la virtud	169
6.2 Discursos Globales y la educación para la autonomía	176
6.3 Discursos Globales y la educación para la ciudadanía	178
CAPÍTULO 7 - CONCLUSIONES	183
7.1 Propósitos de la educación y su aspecto ético, racional y político	184
7.2 Las habilidades para el siglo XXI y las competencias globales en el DEG	191
7.3 Novedad y continuidad de las nuevas definiciones de persona educada	199
7.4 Las competencias y el sentido de la educación	202
8. BIBLIOGRAFÍA	207

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
DEG	Discurso Educativo Global
G-7	Grupo formado por los siete países: Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido. Además, la Unión Europea cuenta con representación política.
ICT	Information and Communication Technology
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
PBI	Producto Bruto Interno
PIACC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
SABER	System Assessment and Benchmarking for Education Results, World Bank
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
WBG	World Bank Group

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 Especificación del problema de estudio

1.1.1 Relevancia del problema

La ideología de la globalización y, en particular, los discursos educativos globales, van dando nuevas formas a la concepción de qué es o qué debe ser una persona educada en el siglo XXI.

Al abordar la definición de persona educada o cultivada, este trabajo se ocupa de uno de los problemas centrales de la educación, sobre el cual las distintas épocas y culturas han intentado dar sus respuestas -prácticas- y sus ideales, y han ejercitado sus prácticas a partir de sus propias concepciones del ser humano, de la sociedad, del conocimiento, de la ética, del mundo. De esta manera el problema de estudio se enmarca en problemáticas más amplias y que han dado lugar a distintas corrientes de pensamiento.

El mundo actual, al que algunos actores globales como UNESCO, Banco Mundial y la OCDE llaman la nueva sociedad del conocimiento o la era de la información, se encuentra atravesado por discursos globales que proponen su propia concepción de persona educada o cultivada. Estos discursos en educación aparecen en diferentes documentos de estos y otros actores y son tomados como fuentes para el diseño de políticas públicas en educación en distintos ámbitos. Instituciones internacionales, empresas transnacionales, organizaciones intergubernamentales, ONGs y los medios de comunicación promueven sus propias visiones de la educación y sus propias respuestas a

las demandas de la economía y el mundo globalmente interconectado (Rizvi y Lingard, 2013). Estos discursos se convierten, inadvertidamente o no, en marcos teóricos para el diseño de planes estratégicos e incluso como definiciones conceptuales que señalan el rumbo deseado, enmarcados en el más amplio espectro de la sociedad del conocimiento.

El objetivo general del presente trabajo es analizar la concepción de persona educada o cultivada en el siglo XXI en los discursos educativos que circulan de manera global. En particular, se enfoca en los discursos educativos del Banco Mundial, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y la consultora internacional McKinsey&Company, explicitados en los principales documentos que han producido en el período 2000-2019.

Al proponer una definición de persona educada, estos discursos globales asumen la posibilidad de un modelo universal de educación que sea adecuado para la sociedad y la época actuales. Este supuesto entra en debate con otras posiciones más relativistas, que hacen depender la identidad de persona educada al tiempo y al espacio, y que encuentran diferentes respuestas para diferentes “culturas” y definiciones del conocimiento. Esta noción de espacio cultural, generalmente definido en términos de límites geopolíticos e históricamente situado en un territorio, es cuestionada por nuevas perspectivas que complejizan e intentan dar cuenta del movimiento o circulación de ideas –en particular, acerca del significado de persona educada (Beech, 2009; Larsen y Beech, 2014), discusión que será abordada como parte de este estudio.

1.1.2 Contexto de la Investigación

El problema de estudio se enmarca en la discusión sobre el concepto de persona educada y los propósitos de la educación. Este trabajo aborda el análisis de varios discursos educativos de actores globales, que pretenden establecer el sentido de persona educada en la nueva sociedad del conocimiento. Este Discurso Educativo Global, como

se mostrará más adelante, se crea a partir de los discursos de organizaciones transnacionales como el Banco Mundial, UNESCO y la OCDE, que proponen un modelo universal de educación, ofrecido como ideal para la mayoría de los contextos educativos. Por comparación con este modelo, las prácticas educativas situadas pueden ser medidas, y de esta manera los actores globales –por ejemplo, agencias internacionales como el Banco Mundial- definen los problemas y establecen la agenda de discusión para mejorar la educación en dichos contextos educativos (Beech, 2008). De esta manera, se limitan los temas a discutir, así como también el tipo de políticas que pueden o no ser puestas en práctica para resolver dichos problemas (Beech, 2011).

Este Discurso Educativo Global utiliza ciertos términos y conceptos y ofrece una forma de pensar la educación. A partir de la lectura de documentos producidos por el Banco Mundial, UNESCO y OCDE encontramos dos términos recurrentes que atraviesan todos los textos: las habilidades para el siglo XXI o *21st. Century Skills* y las competencias globales o *global competences*¹. Es por ello que este estudio se propone identificar las definiciones de estos y otros conceptos recurrentes, y elucidar las relaciones que se establecen entre ellos², en documentos estratégicos de estas agencias, y de la consultora internacional McKinsey&Company.

Asimismo, al proponer un modelo universal de educación, los discursos globales asumen una serie de supuestos que dan forma a dicho modelo. Por ello, al proponer explicitar el nuevo concepto de persona educada en los actores globales se pretende también dar a conocer cuáles son esos supuestos, que en mayor o menor medida determinan qué significa ser una persona “educada” en el siglo XXI.

¹ Incluimos los términos en su idioma original ya que algunos de los documentos a analizar no han sido traducidos al castellano.

² Durante el transcurso de la investigación se intentará elucidar si hay definiciones semejantes y/o diferentes, oposiciones y/o préstamos entre los diferentes actores globales.

1.1.3 Alcances y limitaciones de la investigación

La selección de los actores toma como criterio el carácter global que poseen. En primer lugar, el Banco Mundial, que presentó en 2011 su nueva *Estrategia de Educación 2020*, reemplazando el anterior plan estratégico *Education Strategy Teaching for All*, publicado en 2006. En segundo lugar, la UNESCO, que diseñó a su vez en el año 2005 un extenso documento titulado *Hacia las Sociedades del Conocimiento*, donde propone su visión de los problemas educativos de interés global, con un discurso que también pretende ser global.

El tercer actor global, la OCDE, viene produciendo numerosos documentos claves en el campo educativo, particularmente en torno a su programa PISA³, entre los que se destacan: *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*; *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies, 2012*; *OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills*; *OECD Skills for Social Progress (2015)*. *The Power of Social and Emotional Skills*; *OECD Skills Strategy 2019: Skills to shape a Better Future*.

El carácter global de dichos actores es una condición *a priori* en este estudio. La elección de las tres organizaciones considera tres aspectos ya señalados por Beech (2011): el rol activo que asumen en la transferencia de conocimiento educativo, sus distintas perspectivas sobre la educación, y el alcance espacial que poseen. En otras palabras, poseen un carácter internacional: UNESCO abarca 195 naciones miembros más 9 miembros asociados; la OCDE: 34 países miembros (los países “desarrollados”) más 70

³ La OCDE genera cada tres años un informe de resultados de sus pruebas PISA, que tienen un gran impacto en el imaginario de la sociedad a nivel global, y generan presión sobre los sistemas educativos para el diseño de políticas dirigidas a producir mejoras educativas en aquellos aspectos que el informe señala como pobres o que no cumplen con las expectativas en cada país.

países en colaboración directa (*partners*); el Banco Mundial se orienta a los países “en desarrollo” (no incluidos en la OCDE), con 188 países miembros del BIRF⁴.

A nivel global, surgen nuevas redes y comunidades de políticas a través de las cuales circulan discursos y conocimientos sobre educación, que adquieren legitimidad y credibilidad y se vuelven poderosas alternativas de soluciones a los “problemas” de la educación por parte del Estado (Ball, 2012). En estas redes participan no solamente organizaciones intergubernamentales como las nombradas, sino también corporaciones transnacionales, ONGs y organizaciones filantrópicas, que intervienen en la provisión de servicios educativos, pero también en las políticas educativas. Se tomará como cuarto referente para esta investigación a la consultora internacional McKinsey&Company, que en 2010 produjo un influyente informe titulado *How the world's most improved school systems keep getting better*. De esta manera se incorpora un actor que posee un fin lucrativo, en tanto que empresa, diferente de los objetivos de los tres primeros actores.

La elección del período (2000-2019) surge a partir de la revisión bibliográfica: el problema ha sido abordado por la literatura para períodos anteriores (década de los 80 y 90) (Dale, 1999; 2000; Henry, Lingard, Rizvi & Taylor, 1999; Ball, 2008; Beech, 2008; 2011), pero debe ser revisado teniendo en cuenta los discursos educativos globales de los últimos años: por un lado, la aparición de nuevos documentos estratégicos de UNESCO, OCDE y Banco Mundial; por otro, la entrada de nuevos actores globales y la complejización de las redes que influyen en el diseño de políticas educativas⁵. Son muchos los actores que intervienen cada vez más en aspectos comerciales relacionados

⁴ De acuerdo con su ingreso, medido por el PBI per cápita, el Banco Mundial organiza los países en: high/upper middle/lower middle/low –income countries”. Para los dos últimos grupos utiliza el término “developing countries”. Ver, por ejemplo, World Bank (2011), Learning for All. Education Strategy 2020.

⁵ Ball menciona diversos casos de actores que median entre el Estado –se refiere a Reino Unido y organizaciones públicas, para llevar las reformas propuestas por los organismos internacionales como OCDE o BM a buen puerto. Cita, como ejemplos, Edunova, Edison, HBS y otras, que actúan como consultoras contratadas por el Estado para diseñar políticas e implementarlas. Se trata de servicios, incluso de alcance internacional o global, como es el caso de PWC, Cambridge Education, Edison Schools UK, Pearson y el mismo McKinsey&Co (Ball, 2009; Ball, 2007).

con la educación y las políticas educativas, en múltiples niveles, ya sea en una institución, en un país o internacionalmente. Esto sucede en distintos aspectos de los sistemas educativos, desde la organización de instituciones públicas, gobernanza hasta la misma privatización de servicios educativos públicos.

1.2 Objetivos de la Investigación

1.2.1 Objetivo general

Analizar la concepción de “persona educada” en el siglo XXI y los propósitos de la educación en los discursos educativos del Banco Mundial, UNESCO, OCDE y la consultora internacional McKinsey&Company, en el período 2000-2019, *identificando continuidades y cambios respecto de grandes modelos educativos desde una perspectiva filosófica, teniendo en cuenta tres ejes históricos fundamentales: educación para la virtud, educación para la autonomía, educación para la ciudadanía.*

1.2.2. Objetivos específicos:

1. Analizar la definición de persona educada en los discursos educativos globales propuestos por el Banco Mundial, UNESCO, OCDE y McKinsey&Company.

2. Identificar los valores y supuestos que subyacen en los discursos de los cuatro organismos, y qué relaciones –de semejanza, diferencia o de oposición– presentan entre sí.

3. Indagar y establecer continuidades y cambios entre el concepto de persona educada que surge del Discurso Educativo Global y el propuesto por tres modelos

educativos posibles desde una perspectiva filosófica: educación para la virtud, educación para la autonomía y educación para la ciudadanía.

1.2.3 Estructura de la Tesis

La tesis se divide en siete capítulos. A continuación de este capítulo introductorio se presenta un contexto histórico en el capítulo 2, que recorre diferentes perspectivas acerca de la persona educada en distintas épocas. Se construyen tres modelos teóricos en educación a partir de considerar las dimensiones ética, racional y política de la persona humana. Estos modelos servirán de ejes de análisis para entender las nuevas definiciones de persona educada en los discursos globales en el siglo XXI, tomando en cuenta varias respuestas por los fines de la educación, las distintas visiones antropológicas, de la sociedad y del mundo.

Las discusiones actuales de la literatura acerca de conceptos claves que atañen al problema de investigación ocupan el capítulo 3. Se inicia con los debates acerca de la globalización, su conceptualización y los cambios que provoca en la sociedad actual, los espacios y la interacción humana, y cuáles son los principales impactos en el campo de las políticas educativas, que adquieren un estatus global. En este marco se presenta una aproximación teórica sobre el Discurso Educativo Global, su conformación y circulación, y los problemas teóricos que despierta. La sección cierra con una reflexión en torno a qué significa teorizar acerca de los fines de la educación y el concepto de persona educada.

El capítulo 4 se ocupa del marco metodológico utilizado para el trabajo empírico, presenta los organismos internacionales que se toman en cuenta para el análisis y sus documentos estratégicos en educación, para el período de estudio. Las herramientas de análisis del discurso de Foucault, junto con los tres modelos teóricos en educación presentados en el capítulo 2 son las elegidas para conducir el trabajo empírico en torno al Discurso Educativo Global y sus definiciones de persona educada.

Estas herramientas de análisis se aplican, en el capítulo 5, a los documentos estratégicos de la OCDE, UNESCO, Banco Mundial y McKinsey, y permiten esclarecer los supuestos que maneja el Discurso Educativo Global, los préstamos y diferenciaciones entre los propios organismos, así como las clasificaciones y objetos que construye el

discurso, que configuran un campo global de políticas educativas dominado por el discurso de las competencias y un conjunto de valores acerca del ser humano y la sociedad, y que definen, para cada organismo, qué significa una persona educada en el siglo XXI.

En el capítulo 6 se analizan las correspondencias entre estas nuevas definiciones de persona educada y los modelos de educación para la virtud, para la autonomía y para la ciudadanía, presentando un análisis de los propósitos educativos, el fin último del ser humano y la concepción de sociedad que llevan implícitas dichas definiciones, al tomar o no en cuenta las dimensiones esenciales de la persona humana.

De esta manera, esta tesis recorre la gran pregunta de la educación acerca de qué se considera una persona educada en los actuales discursos globales, y cómo el discurso de las competencias recoge grandes tradiciones y respuestas a la vez que define su propia visión del mundo, del ser humano y su proceso educativo.

Las conclusiones, en el capítulo 7, trazan un mapa del modelo universal en educación que propone el Discurso Educativo Global, señalando sus conceptos fundantes, sus valores y supuestos, y de qué manera se apoyan o apartan de los fines educativos de la virtud, la autonomía de la persona y a formación en la ciudadanía. Finalmente, se enmarcan las nuevas definiciones de persona educada en la discusión más profunda por el sentido moral de la educación y la libertad para elegir la propia buena vida.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO HISTÓRICO Y FUNDAMENTOS



Universidad de

San Andrés

2.1 Contexto histórico

Para comprender el sentido de qué es una persona educada tal como aparecen en los discursos globales, parece pertinente vincular las nuevas cosmovisiones con otras perspectivas que han surgido en distintas épocas, hasta el presente. Para ello se realizará una aproximación histórica del concepto de persona educada en la *paideia* griega, en el ideal educativo humanista y la Ilustración, finalizando con las posturas críticas de la segunda mitad del siglo XX. De esta manera, también se podrán identificar algunas continuidades, cambios y rupturas de la Antigüedad, Humanismo e Ilustración con el modelo para el siglo XXI que se propone en los nuevos discursos globales.

2.1.1 Persona Educada y *Paideia* griega

La palabra *paideia* es un concepto histórico muy amplio, que involucra términos tan generales como cultura, tradición o educación. La Paideia resume lo que los griegos consideraban conveniente para la educación de los niños, su instrucción, la formación de los futuros ciudadanos, la cultura a transmitir por toda la comunidad, su concepción de ser humano, de familia, de clase social, de organización política, de religión. Paideia significa los valores y normas de la sociedad griega. Y es, esencialmente, el ideal consciente del pueblo griego de su propia cultura (Jaeger, 1942). La filosofía y la literatura griega clásica son fundamentales para entender la Paideia griega, ya que aportan el sentido de lo universal, el reconocimiento de que existen leyes profundas que gobiernan la naturaleza humana, que rigen tanto la conducta individual como la estructura de la sociedad. En este ideal los griegos buscaban formar a los niños y a todo el pueblo. Los poetas y la literatura griega cumplían un papel importante en este proceso, reafirmando los valores y leyes de la naturaleza humana y alertando de los peligros de abandonarlos⁶.

Podríamos resumir, con el gran Homero, que la enseñanza aristocrática tradicional griega se centraba en “ser decidor de palabras y autor de hazañas” (Ilíada 9, 443).

El nacimiento de la *paideia* griega es un intento por reemplazar esta antigua educación aristocrática, de tradición homérica, con los nuevos ideales del hombre de la polis (Jaeger, 1942). En este contexto nace, por un lado, Sócrates, pero también la sofística. La *paideia* griega como concepción de persona educada implica dos supuestos o principios: uno ya mencionado, hace referencia a un Bien o realidad exterior al ser humano. Un orden universal trascendente. El segundo supuesto es la noción de persona humana, política (es decir, que pertenece a una polis), capaz de recorrer el “camino” al conocimiento del Bien y desarrollar su *areté*.

⁶ Baste recordar Antígona, de Sófocles, que recuerda los peligros de la tiranía como gran enemigo del ideal democrático de la polis griega, y la trascendencia y primacía de las leyes de la naturaleza –inmortales, divinas y no escritas- por sobre las leyes escritas por los seres humanos.

El origen de la sofística en Atenas está estrechamente vinculado con el antagonismo entre filosofía y retórica, que se disputan la educación de los jóvenes. Este movimiento, que algunos autores llaman “de renovación pedagógica” (Melero Bellido, 1996) surge como algo nuevo frente a la enseñanza aristocrática tradicional griega, recibiendo el impulso jónico a la ciencia, la filosofía y la historiografía. Es por ello que los sofistas, como podemos ver en varios de los diálogos platónicos, buscan realizarse en la omnisapientia: asimilar todo tipo de conocimientos especializados, como las matemáticas (aritmética y geometría), la astronomía y la música, la gramática, la retórica y la dialéctica. No se ocupan sólo del ser humano (aunque esta sea una preocupación central). De allí que se pueda ver en los sofistas una semilla de la cultura enciclopédica y se suele establecer un paralelismo entre sofística e Ilustración.

Los sofistas proponían dos aspectos a desarrollar en el ciudadano (o en el futuro ciudadano): la retórica y la “política” o la recta administración tanto de los bienes personales como los de la ciudad. Protágoras, uno de los más destacados sofistas del que tengamos referencias, afirma, según podemos conocer a través de Platón, que su profesión es educar al hombre en la ciencia política y hacer de los hombres buenos ciudadanos (*Protágoras*, 319^a). Los sofistas se presentan como maestros de la virtud (Maritain, 1963), punto de las mayores controversias con los filósofos y pensadores políticos. Ejemplo de esto es el diálogo platónico *Protágoras*, que refiere el duelo oratorio entre Sócrates y Protágoras, y cuyo punto culminante es la cuestión sobre la posibilidad de enseñar la *areté* (que significa tanto “virtud” en cuanto hábito como la “capacidad” o “modo de ser”, es decir, su puesta en acto (Vid Ferrater Mora, 1993)). La posición tradicional -aristocrática- es que la virtud es algo natural, es heredada, y puede ser desarrollada imitando la conducta de los antepasados. Los sofistas -dicho de una manera un tanto simplista-, sin negar la naturaleza del ser humano, suponen a la virtud como un bien intelectual y que, por lo tanto, puede enseñarse.

A través de este entramado es posible apreciar el concepto de persona educada para los sofistas: es, en última instancia, el buen ciudadano, que domina la retórica y sabe administrar lo propio y la ciudad.

En oposición a los sofistas, especialmente a partir de Protágoras y la doctrina del *homomensura*⁷, los filósofos griegos y, en particular, Sócrates, intentan poner una base firme de conceptos de validez general. Cuando Sócrates “habla de la justicia, la piedad o la valentía se percibe el intento de asentar las normas de conducta válidas tanto para los individuos como para la sociedad” (Lesky, 1989). Así, Sócrates se aparta de la aristocracia griega, que sostenía que lo que hace al ser humano es ser útil a sus amigos y dañar a sus enemigos: para él, el valor del ser humano es independiente del poder, de las riquezas y de la consideración social⁸ (Lesky, 1989).

De esta manera, tanto Sócrates como Platón y Aristóteles –como veremos más adelante- proponen un concepto de persona educada “objetivable”, que posee un fundamento ético o moral que descansa en la realidad. En el caso de los sofistas, en particular de Protágoras, aunque no suponen la negación de una realidad objetiva, externa al ser humano, se sitúan en un subjetivismo según el cual cada persona particular percibe las realidades que causan la percepción, pero no el objeto real. De allí que el significado

Universidad de
San Andrés

⁷ “El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son, puesto que son, de las que no son, puesto que no son.” (Protágoras, A 1, 51).

⁸ Sin embargo, en la *República*, Platón construye teóricamente la estructura de un Estado ideal con una clasificación tripartita (gobernantes, guardianes y trabajadores). En los libros sexto y séptimo se ocupa del carácter y educación de los guardianes que, como filósofos, deben gobernar el Estado. La clasificación hace corresponder una virtud específica a cada parte: sabiduría (gobernantes), valor (guardianes) y templanza (trabajadores), y en todas, la justicia, que asigna a cada parte su lugar en el conjunto. Pero la educación presupone dotes naturales. Platón cree en el principio de herencia, es decir, en la tradición aristocrática. No de raza u origen, sino de mérito.

En la *Política*, Aristóteles –que como buen discípulo de Platón se interesó también por el Estado y realiza una crítica del pensamiento político de su maestro- también coloca a la educación en un lugar fundamental para la constitución de un Estado. Pero hay otro aspecto de importancia fundamental para la educación, y es que la obra aristotélica anticipa la emancipación de las ciencias particulares de la primacía de la filosofía (Lesky, 1989).

de persona educada dependa del sujeto, es decir, no descansa en una realidad externa al ser humano, sino que se vincula estrechamente con su propia percepción.

Hacia el final del *Protágoras* se expresa, en última instancia, el concepto de *paideia*, de persona educada: consiste en la posesión de la *areté*, con la afirmación de que todas las virtudes son esencialmente una, y de que su esencia común reside en el conocimiento o saber⁹ de lo que es verdaderamente valioso (Prot., 360 e)¹⁰.

2.1.2 El ideal humanista

Tanto la filosofía como la sofística griegas constituyen el antecedente del ideal educativo del humanismo occidental: las artes liberales. Tradicionalmente, las artes liberales se ordenaban en el *trivium* (*Grammatica*, *Dialectica* y *Rhetorica*) y el *quadrivium* (*Musica*, *Arithmetica*, *Geometria* y *Astronomia*). El concepto de persona educada, para este ideal humanista, es el conocimiento o posesión de las artes liberales (que se oponen a las técnicas u oficios, y que en el occidente cristiano constituía la

⁹ Así como utilizamos el término “virtud” como traducción del griego *areté*, de manera similar utilizamos “saber” como traducción de *epistémé*, “sin dar a la palabra <saber> el sentido que tiene en la actualidad la palabra <ciencia>, sino el significado espiritual de los valores, de lo que los griegos llaman *frónesis*” (Jaeger, 1942)

¹⁰ Esta concepción de persona educada de la Antigüedad aparece una y otra vez en los tratados de pedagogía, al exponer una doble definición etimológica de la palabra educación, haciendo referencia a la oposición entre filosofía y sofística griegas acerca de la *areté*: con su base natural –y por tanto no “educable”– y como proceso de crecimiento, adquisición y mejora –“educable”. En este mismo sentido, la idea de educación como camino de perfección o perfeccionamiento (habitualmente encontramos en el lenguaje escolar frases del estilo “jornada de perfeccionamiento docente”) refleja el camino platónico del ser humano por alcanzar la idea de Bien (descrito en el libro séptimo de la República, a continuación del mito de la caverna, que explica la realidad del mundo sensible y del mundo de las ideas).

“preparación” para la teología). Si el *trivium* es el estudio de la palabra (especialmente del latín), el *quadrivium* es el estudio de las ciencias de la naturaleza¹¹.

La educación humanística, no solo en la Edad Media tardía sino especialmente en el Renacimiento, recupera a Quintiliano, quien había desarrollado de manera más completa el ideal de orador y de hombre culto. Quintiliano basaba la educación en la retórica, considerándola como educación para la sabiduría más que un entrenamiento en habilidades verbales (Lawton & Gordon, 2002). Para ello proponía la enseñanza del lenguaje –latín y griego, a través de la poesía, la oratoria y la argumentación–, la música, la geometría y la educación física. La vuelta al estudio de los clásicos griegos y latinos durante el Renacimiento es eminentemente filológica: conocer el latín y el griego permitían no sólo el bien pensar y poder expresarlo correctamente, sino también educar el gusto: la belleza está en las antiguas obras literarias. Es también, sin dudas, un ideal de educación aristocrática: la educación liberal es para los hombres libres, que buscan y se ejercitan en la virtud, y que libera de los intereses utilitarios (Gueventter, 1965).

2.1.3 Persona Educada en la Modernidad

Con la modernidad surgen nuevos modos de vida u organización social, principalmente en Europa a partir del siglo XVII, y se discontinúan las modalidades

¹¹ Una figura clave para comprender el ideal de educación cristiana en edad media es San Agustín. Así como el camino dialéctico platónico culmina en la contemplación del Bien, el fin de la educación cristiana, para San Agustín, es la meditación de lo eterno, que lleva a la salvación del alma y a la contemplación de Dios. La meditación de las cosas divinas es la sabiduría. El estudio de la ciencia es legítimo como medio para alcanzar la sabiduría. Es indispensable: el estudio del latín, griego y hebreo para entender las sagradas escrituras; la dialéctica, para defender la fe del error; también la historia, el derecho, etc. (SCIACCA, 1962). Esta armonía entre razón y fe, entre filosofía y teología, fija las bases de la instrucción cristiana, aceptada por la Iglesia, que se impuso durante la Edad Media.

tradicionales del orden social (Giddens, 1991; 1999). Desde una perspectiva histórica, suele afirmarse que el modelo de escuela y de sistema educativo actual, originados en la modernidad, hunden sus raíces en el período de la Ilustración, con su gran optimismo en el poder de la razón y que afectó todos los niveles y aspectos de la sociedad y de la actividad humana. Es el ideal de progreso, gracias al triunfo de la ciencia como explicación total y como mejora de la humanidad. El método de la ciencia se vuelve aplicable a todos los ámbitos: la política, la educación, el gobierno, la guerra. Se configura la identidad individual de ciudadanía, con un concepto de igualdad. En el ámbito educativo se propone como ideal realizar el potencial de cada uno -en las concepciones de Rousseau, Pestalozzi, Humboldt- (Coulby y Jones, 1996). Esta confianza absoluta en la ciencia y el progreso hace que se reemplace la certeza de la ley divina por la certeza de la observación empírica: se pasa de la divina providencia al progreso providencial (Giddens, 1999). El proyecto de la Enciclopedia de d'Alembert, de gran difusión en Europa como “nuevo mapa del conocimiento existente” (Lawton & Gordon, 2002), refleja la fuerte clasificación del conocimiento en disciplinas científicas, que dará origen al curriculum escolar tal como se conoce en la actualidad, con modificaciones más o menos significativas, pero que en esencia mantiene dicha clasificación. Paulatinamente, especialmente a partir del siglo XIX, la discusión de persona educada parece desplazarse a la discusión acerca del curriculum en tanto que ordenación y jerarquización de los saberes que una sociedad pretende transmitir¹².

La idea de linealidad del progreso humano, que deja tras de sí el pasado como algo que se supera (Hameline, 2003), es una primera imagen de la modernidad, que se

¹² Si bien el término “curriculum” corresponde al siglo XX y no al siglo XIX, preferimos utilizarlo en lugar de otros términos como “materias o contenidos de enseñanza”, “facultades”, “disciplinas escolares” o “planes de estudio”, ya que lleva implícito el concepto de sociedad y de ideal humano que se busca formar, principalmente a través de la educación escolar o formal. Para una mejor comprensión de la historia de los términos mencionados remitimos a la obra de André Chervel (1991), *Historia de las disciplinas escolares, en Revista de Educación* 295 (1991), pp 59-111. Un análisis exhaustivo de las teorías del curriculum es ofrecido por Da Silva, T.T. (2001) en su obra *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum, Barcelona, Octaedro*. Para ver, como ejemplo concreto, las discusiones y propuestas de currículum para la escuela secundaria en nuestro país, remitimos, entre otros trabajos, a Inés Dussel (1997), *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Univ. de Buenos Aires.

complementa con una segunda idea de *progredere*, que subraya el concepto de gradación. La educación en la modernidad no solo toma partido por el progreso, sino que postula un aprendizaje por gradación, que equivale a etapas pero también a grados o una jerarquía entre las verdades a conocer. En los capítulos 5 y 6 se profundiza en qué medida se mantienen estas dos ideas, progresión y gradación, en el aprendizaje, hacia la definición de persona educada.

2.1.4 Modernidad Tardía y Persona Educada

La crisis y declive de la modernidad abre una profunda discusión en torno a lo que Lyotard (1987) llama la condición postmoderna, o bien autores como Giddens (1991; 1999) llaman modernidad tardía, es decir, una radicalización y universalización de las consecuencias de la modernidad, más que un nuevo orden “postmoderno”, que sugiere el fin del estado anterior (Giddens, 1990). Lyotard define la condición postmoderna como incredulidad con respecto a los metarrelatos de la modernidad, entendiendo a estos como historias totalizadoras sobre la historia y las metas de la raza humana que legitiman conocimientos y prácticas culturales. La modernidad es entendida como la edad de legitimación de dos grandes relatos: el progreso de la historia y la posibilidad de conocer todo a través de la ciencia, con una gran confianza en el poder de la razón. Lyotard afirma que estos grandes relatos han caído, y la postmodernidad se caracteriza por la existencia de múltiples micronarrativas: es una época de fragmentación y pluralismo. El problema del conocimiento es, entonces, un problema de legitimación. Por ello, saber y poder son dos caras de una misma cuestión: “¿quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir?” El concepto de persona educada como poseedora de saberes, se resuelve en la cuestión de la legitimación del conocimiento. Se podría llegar a decir que es una redefinición de la paideia griega como la posesión del conocimiento verdaderamente valioso: no es la virtud, ni la realidad trascendente al ser humano, sino aquel conocimiento que ha logrado legitimarse y ser reconocido como tal.

La pérdida de fe en el progreso y en el poder ilimitado de la razón da lugar a un nuevo relativismo epistemológico: es la pérdida de certeza en el saber científico, la historia sin teleología (no se puede defender la idea de progreso), y el surgimiento de una nueva agenda social y política, con temas como la ecología (Berriain, 2011) y los nuevos movimientos sociales (Giddens, 1999). Desde la antropología social se propone un relativismo cultural –al hablar de diferencias culturales, por oposición al binomio superior/inferior-, en que no hay valores o principios absolutos, junto a otras posturas relativistas más moderadas, que proponen mantener ciertos valores absolutos o cuasi absolutos como es respeto a la persona (en franco rechazo, por ejemplo, a los genocidios del siglo XX, y a cualquier ofensa a los derechos de los otros) (Lawton & Peter, 2002).

Frente a este declive de la modernidad sigue existiendo la ilusión –y aquí se presenta una fuerte contradicción- de un modelo universal de educación, con la difusión de discursos globales que proponen una cierta homogeneización del currículum, en favor del programa de la Ilustración, y que proponen un ideal de persona educada para la nueva sociedad del conocimiento. Este ideal es el que se propone analizar en el presente estudio.

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.2.1 Conceptualización de Persona Educada y propósitos de la educación

El concepto de persona educada entraña, en su misma definición, la pregunta fundamental en torno a los propósitos de la educación y otras adyacentes: quiénes son los sujetos de la educación; qué tipo de individuo se busca formar; cuál es la autoridad educativa, es decir, quién o quiénes tienen la potestad de decidir sobre la educación; cómo impartir esa educación.

El rápido recorrido realizado en la primera parte del capítulo, a través de ciertos momentos en la historia de la educación o, de modo más general, por la historia de las ideas, permite entender la gran variedad de respuestas dadas a la pregunta fundamental

en educación. Si se intentara realizar algún tipo de ordenamiento sistemático, además de confuso o arbitrario, sería muy difícil realizar una tarea exhaustiva o carente de algún sesgo ideológico. En todo caso, sería, probablemente, una tarea de dudoso valor teórico. A pesar de esto encontramos una forma posible de ordenar, a modo de ejercicio analítico, algunas de tantas respuestas, a partir de considerar ciertas dimensiones de la persona humana, que aparecen de manera recurrente en dichas respuestas. En particular tomaremos en cuenta tres dimensiones: la dimensión ética o moral de la persona humana, la dimensión política y la dimensión racional.

A diferencia de otras dimensiones de la persona que podrían ser tomadas en consideración, estas tres dimensiones poseen un carácter a la vez individual y social. Este doble aspecto resulta de relevancia para el concepto de persona educada, ya que es la sociedad -o mejor, las sociedades humanas- la que propone distintos fines para la educación del individuo en tanto que forma parte de dicha sociedad.

Consideraremos, entonces, estas tres dimensiones de la persona -la ética, la política y la racional- como ejes de análisis de las respuestas acerca de los fines de la educación. Mediante este método se irán construyendo tres modelos paradigmáticos, dentro de los cuales se mostrarán, a su vez, distintas variantes o posibilidades de respuestas. El objetivo de este ejercicio analítico no es armar un modelo teórico por sí mismo, sino contribuir a una mejor comprensión de las "grandes respuestas" a la "gran pregunta" acerca del fin de educar. Respuestas que no solo discuten entre sí, sino que también se apoyan e integran unas con otras, hasta tal punto que parte de cada una de ellas vuelve a aparecer en los discursos globales y en las políticas educativas actuales.

Ciertamente, estas tres dimensiones de la persona -ética, política y racional- no son las únicas posibles, ni pueden ellas mismas englobar todas las respuestas propuestas tanto por la filosofía como por la teoría pedagógica a lo largo de la historia. En cambio, su carácter de paradigmáticas las convierte en referencias para otras respuestas, que o bien comparten puntos fundamentales o bien debaten con ellas. De esta manera, las convierte en un excelente instrumento de análisis, ya que intentan teorizar no sólo sobre el fin primario de la educación, sino, como se expresó anteriormente, buscan abarcar también los contenidos y la organización de la educación "ideal", su posible implementación y sus consecuencias o efectos en la sociedad.

Siguiendo este método analítico, propondremos tres modelos teóricos paradigmáticos resultantes de considerar las dimensiones ética, política y racional del ser humano en las respuestas acerca de los fines de la educación. Denominamos a estos tres modelos: Educación para la virtud, Educación para la autonomía y Educación para la ciudadanía.

El primer eje de análisis, que responde a la dimensión ética, considera las respuestas que destacan el cultivo de la virtud personal como finalidad primaria de la educación. Dentro de este modelo se presentan dos variantes diferentes: un modelo que responde a concepciones como las de Platón o Aristóteles, que proponen la perfección ética o individual en función de la perfección política, es decir, contempla la educación ética de la persona según el rol que ocupa dentro de la sociedad; y otro modelo, vinculado a la concepción de Locke, que pone también el énfasis en la educación moral pero desvinculado del aspecto político, es decir, considerado individualmente.

El segundo eje de análisis, con foco en la dimensión racional de la persona, aparece vinculado a una visión basada en los principios de la Ilustración. Propone mirar las respuestas que destacan la formación de individuos autónomos como fin primario de la educación. Llamamos al modelo resultante, Educación para la autonomía. Como se explicitará más adelante, el concepto de autonomía está definido aquí según la concepción ilustrada. En este modelo consideraremos respuestas más metafísicas o antropológicas como la de Kant, y respuestas "post-metafísicas" más recientes como la que propone Harry Brighouse.

El tercer eje de análisis considera el carácter político de la persona humana, y pone el foco en aquellas respuestas que proponen entender los fines de la educación orientados a la educación para la ciudadanía. En este modelo presentaremos diversas variantes que debaten entre sí en torno al concepto de ciudadanía: por un lado, quienes vinculan la educación cívica a la educación moral -y por lo tanto, si bien con fuertes diferencias, también se vinculan al primer modelo -ético-; y por otro lado, las visiones más liberales, que entienden también los fines de la educación como educación para la ciudadanía, pero desde posturas más neutrales y minimalistas.

En todos los casos, el concepto de persona educada es entendido como un término hacia el cual se desea llevar al sujeto de la educación -habitualmente el niño- y supone que la persona humana debe desarrollarse por medio de la educación.

Es cierto que esta concepción de educación es controversial, y es necesario analizar, también, las posturas críticas de estos modelos, que intentan poner en el centro al niño -o al sujeto de la educación, para hablar de modo más general. De acuerdo con estas posturas críticas, educar significa partir de algo -o mejor, "alguien" que ya "es". Estas miradas se preguntan qué valores tiene esa persona (ese "niño" habitualmente), y demandan que la educación debe tener en cuenta esos valores, por un lado, como base o punto de partida, pero también como límites. Aparecen preguntas que van más allá de la mera instrucción o escolarización, y difícilmente tengan respuesta desde este o cualquier modelo propuesto: ¿es realmente feliz un niño con la educación? ¿logra realizar plenamente sus capacidades inherentes -si es que tal cosa pudiera suceder realmente?

La controversia que surge respecto del modelo de educación para la virtud es suponer a priori que el niño (en general, el sujeto de la educación) no posee dicha virtud, al menos en la medida deseada. A su vez, se presenta una segunda controversia, respecto del concepto de virtud y quién establece cómo debe ser su instrucción. ¿Hay una única concepción de virtud deseada? La respuesta puede ser positiva si partimos de una postura metafísica - antropológica. En cambio, desde una perspectiva relativista se podrán dar varias definiciones diferentes de virtud.

Una controversia similar se podría plantear para la educación para la autonomía, que supondría asumir a priori que el sujeto de educación (habitualmente el "niño") no es autónomo: puede que no lo sea en algunos aspectos, pero el niño también puede tomar decisiones;

En el caso de la educación para la ciudadanía, se parte del a priori que considera que el niño no es actualmente un ciudadano pleno, aunque sea sujeto de derecho. Y más aún, encontramos controversias respecto de la igualdad entre los ciudadanos: por ejemplo, se plantea la existencia de diferentes categorías entre los ciudadanos, sea por la virtud o su naturaleza (Platón), o por el uso de su racionalidad (Kant), o incluso por su "excelencia" (Galston).

Puede argumentarse que en los tres casos mencionados se ve al niño como un sujeto que carece de ciertas virtudes, capacidades o racionalidades. Ackerman (1980) refiere esta controversia mediante dos "modelos" educativos: el modelo de la horticultura, perfeccionista, que busca "cultivar" al niño, sujeto de la educación, que deviene un objeto de la misma, convirtiendo a la educación en autoritaria, y justificada en el hecho de que el niño "viene incompleto"; y un segundo modelo, liberal, que plantea la educación desde la perspectiva del niño. Es importante señalar que estos dos modelos que propone Ackerman son, ante todo, perspectivas frente a la educación, y que ningún modelo debería considerar solo una de estas dos miradas, porque en si lo hiciera caería en un reduccionismo desde sus mismas bases.

Por otra parte, y como se verá en la revisión de los tres ejes o modelos propuestos, la controversia, si bien existe, no debe simplificarse a dos polos excluyentes. De hecho, la etimología de la palabra "educación" se hace eco de estas dos posturas que no parecen anularse mutuamente: o bien se la hace derivar del término latino *educare*, emparentado con la voz *ducere*, que significa "conducir", "extraer"; o bien del término latino *educere*, que significa cuidar, criar, alimentar¹³. De esta manera, en un caso, el niño (o en general, el sujeto de la educación) es conducido por otro a un estado deseado, "persona educada", mientras que en el segundo sentido etimológico hay un intento de reconocer a la persona del niño, y entonces se considera la educación como la obra del artista que "saca lo que sobra" y que pone a la luz la riqueza interior que ya posee el niño. Al mostrar y analizar los modelos paradigmáticos propuestos se intentará profundizar en estas controversias y tensiones.

2.2.2. Educación para la virtud

El primer modelo paradigmático propone, como fin primario de la educación, el cultivo de la virtud personal. Analizaremos tres respuestas a la pregunta por los fines de la educación: las respuestas de Platón y Aristóteles, que si bien son diferentes, consideran

¹³ Diccionario de la Lengua Latina (1966), 6ta ed. Buenos Aires, ed. Don Bosco

la perfección ética del individuo subsumida a la constitución política de la sociedad ideal. Y la respuesta de John Locke, quien ve también como fin primario la educación moral, pero centrada en el individuo e independiente de la política.

2.2.2.1 Platón y la areté

Para comprender de manera más integral el pensamiento de Platón respecto de la educación para la virtud, es necesario situarnos en la Grecia clásica y retomar lo dicho anteriormente respecto del surgimiento de los sofistas, con quienes Platón -y antes Sócrates- discuten y dialogan permanentemente.

Hacia el siglo V a.C. tiene lugar en Atenas la aparición de los sofistas. Los historiadores señalan esta época como de grandes tensiones políticas y nuevas formas de comercio y finanzas, que modifican las tradiciones aristocráticas anteriores. Los sofistas eran maestros de retórica y se disputaban entre sí la educación de los jóvenes, en particular de los más ricos. Este movimiento cultural, que recoge todos los cambios culturales y de modo de vida que se producen en esta época, modifica la vida espiritual griega, la ética, la visión de los dioses que protegían el statu quo aristocrático y sus valores, que se manifestaban en la familia y la educación (Lesky, 1989). Una parte importante de los testimonios que nos llegan de los sofistas es, justamente, a través de Platón, que a la vez fue un enemigo acérrimo de los valores y principios que profesaban. Es por ello que, cuando suele hablarse de la sofística, se habla también del antagonismo entre filosofía y retórica, oposición que es señalada por los socráticos para diferenciarse de los sofistas.

Se dijo también en el apartado anterior que los sofistas buscaban realizarse en todo tipo de conocimientos especializados, como las matemáticas (aritmética y geometría), la astronomía y la música, la gramática, la retórica y la dialéctica. De allí que se pueda ver en los sofistas una semilla de la cultura enciclopédica y se suele establecer un paralelismo con la Ilustración del siglo XVIII.

A diferencia de la antigua enseñanza aristocrática griega¹⁴ los sofistas ofrecían instrucción para dotar a sus discípulos de recursos para la vida y la política, es decir, educar al ciudadano de la polis para la recta administración tanto de los bienes personales como los de la ciudad (Platón, *Protágoras*, 319a). Los sofistas se presentan, también, como maestros de la virtud, aspecto que hemos señalado como punto de las mayores controversias con los filósofos como Platón. Hasta la aparición de los sofistas, la educación tradicional consideraba a la virtud como una capacidad de la naturaleza del ser humano, que solo si se heredaba podía ser desarrollada imitando la conducta de los antepasados. Los sofistas, en cambio, sostenían que la virtud era un bien intelectual y que, por lo tanto, podía enseñarse (Platón, *Protágoras*, 327e).

Un último aspecto importante en las enseñanzas de los sofistas era lo que se denomina la doctrina del *homomensura*¹⁵, que lleva implícito un relativismo total, incluidos todos los juicios de valor. Es conocido el ejercicio sofista de proponerse derribar una proposición y luego su opuesta, mediante el uso de la retórica. Los filósofos griegos buscan, en cambio, el sentido de lo universal, que establezca la diferencia entre lo bueno y lo malo, entre lo mejor y lo peor, con conceptos de validez general. Esta oposición entre el relativismo de los sofistas y el realismo de los filósofos griegos de tradición socrática se expresa también en cómo se considera a la persona educada: por ejemplo, para Protágoras, el conocimiento de la virtud, es decir, a qué se llama virtud, dependerá de la propia percepción de la persona, “medida de todas las cosas”, mientras que para Sócrates la virtud es universal y válida para todos los seres humanos (Melero Bellido, 1996; Lesky, 1989).

A pesar de esta diferencia sustancial entre sofista y filósofo, en el diálogo *Protágoras* Platón expresa cómo debe entenderse, en última instancia, el concepto de *paideia*, de persona educada: el fin -y término- de la educación es la posesión de la *areté*, con la afirmación de que todas las virtudes son esencialmente una, y de que su esencia

¹⁴ Esta se centraba en “ser decidor de palabras y autor de hazañas” (Iliada 9, 443)

¹⁵ "El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son, puesto que son, de las que no son, puesto que no son" (Protágoras, A 1, 51)

común reside en el conocimiento o saber¹⁶ de lo que es verdaderamente valioso (Platón, Prot., 360 e)¹⁷. Esta concepción implica dos supuestos o principios: el primero es reconocer la existencia de un Bien o realidad exterior al ser humano, un orden universal trascendente. El segundo supuesto es la noción de persona humana, política (es decir, que pertenece a una *polis*), capaz de recorrer el “camino” al conocimiento del Bien y desarrollar su *areté*.

Estado perfeccionista

Platón manifiesta un fuerte compromiso metafísico con la concepción de la virtud y del Estado. El Estado, para Platón, tiene un origen natural, ya que el individuo solo no se basta. De allí resulta que el Estado ideal o perfecto –concepto que desarrolla en los libros II al VII de la *República*- consiste en la unidad orgánica de la polis, constituida por tres estamentos sociales que conviven armónicamente según el principio de la justicia. Cada uno de esos estamentos, de base natural, tiene una función propia y necesita una virtud específica para cumplir con esa función. La base de la polis ideal la constituyen los *productores*, cuya función propia es la producción de bienes y servicios, para sí mismos y para el sostenimiento de los otros dos estamentos. A los productores les corresponde la virtud de la templanza. El segundo estamento está constituido por los *guardianes* auxiliares o guerreros, quienes se ocupan de la seguridad y la defensa de la polis, y su virtud propia es la valentía. El tercer estamento -que en orden de importancia ocupa el primer lugar en la polis-, surgidos del grupo de los guardianes, está conformado por los perfectos guardianes o *reyes filósofos*, cuya función propia es el gobierno y para ello deben cultivar la virtud de la sabiduría. Todas estas virtudes están perfeccionadas por la virtud de la justicia, de manera que cada miembro de la sociedad pueda cumplir la función que le es propia según sus cualidades *ab initio* (Platón, *República*, libro IV).

En esta polis ideal, los productores mantienen a los guardianes con sus propios bienes, transfiriendo los excedentes como contrapartida por las funciones de gobierno y

¹⁶ Vid ut supra

¹⁷ Vid ut supra

defensa. En cambio, los guardianes viven en comunidad de bienes, mujeres e hijos, no deben poseer bienes propios, ya que esto generaría discordia y perturbaría la función de gobierno y seguridad.

El rey filósofo es quien posee la sabiduría y conoce la estructura racional del mundo. Por ello se puede decir que el modelo platónico es perfeccionista, y el acceso al mismo se da por medio del conocimiento mediante la racionalidad.

La educación, en este modelo, es elitista, ya que se ocupa solo de los guardianes, y consiste tanto en la formación científica como en la filosofía, además de la educación física, la música y el arte. En la base de la educación platónica se encuentra la idea de Bien, sustento de la ciencia, la ética y la política, y fundamento metafísico y moral de todo ser. Más aún, todo el contenido ético y político de la República depende de la teoría platónica de las ideas, ya que supone principios, reglas y tipos de vida que sean inmutables y eternos. En el capítulo VII, Platón desarrolla el mito de la caverna para explicar su teoría de las ideas y el mundo sensible. Es el filósofo el que puede alcanzar, mediante la razón y con el método dialéctico, la comprensión de la idea de Bien. Es por ello que Platón lo propone como gobernante, para que pueda mostrar a los seres humanos el camino al verdadero bien mediante el conocimiento.

Para poder implementar la educación homogénea de los guardianes, es el Estado el que debe controlar esta educación de manera monopólica y totalitaria: se habló antes de la disolución de la familia nuclear en la clase de los guardianes, mediante la comunidad de bienes, de mujeres e hijos. Dicho de otro modo, si el ideal de perfección de este Estado ideal es la unidad orgánica de la polis, es necesario un Estado perfeccionista que cultive esta idea en la clase dirigente, como única posible y cognoscible. Para ello, es legítimo que el Estado promueva esta unidad con todos los recursos coercitivos y educativos a su alcance. La meta que propone Platón es que todos los individuos vivan la vida adecuada para cada uno, según sus cualidades naturales, lo cual los llevará a la felicidad como fin último de la persona.

Conclusiones

La finalidad de la educación, en el modelo platónico, es la virtud propia de la clase a la que se pertenece por naturaleza. Si bien no es un modelo determinista –puede nacer un guardián de padres productores, o viceversa-, sí hay una naturaleza en cada uno que

ordena tanto su función dentro de la polis como la virtud propia a cultivar. Quedó explícito, además, que el modelo educativo es elitista, por cuanto no se ocupa más que de la clase de los guardianes y gobernantes.

Mencionamos, también, que es a través del conocimiento –de la razón- como se accede al modelo perfeccionista. Si la virtud es definida como perfección en la función propia, para lograr el ideal de perfección de la polis, la educación consistirá en la formación filosófica y científica, mediante la música, el arte y la educación física, siempre entendiendo que sólo se habla de la clase de los guardianes y reyes filósofos.

No hemos mencionado la reforma social radical que implicaría la implementación de este modelo, con excepción de algunas notas características, como ser la comunidad de bienes, mujeres e hijos en la clase de los guardianes, eliminando la familia nuclear. En cambio, se explicitó la necesidad de un Estado controlador como autoridad educativa, justificado en la necesidad de una educación homogénea para los futuros guardianes y gobernantes. Estos son los únicos destinatarios de la educación.

2.2.2.2 La crítica de Aristóteles

Aristóteles retoma el pensamiento platónico, del cual parte en numerosos aspectos de su propio trabajo filosófico, para luego ir desarrollando sus ideas propias, diferenciándose de su maestro y resolviendo de maneras muy distintas muchas de las grandes cuestiones platónicas.

En su tratado de la Política, Aristóteles parte también de la concepción de la sociedad como hecho natural: "La Naturaleza arrastra, pues, instintivamente a todos los hombres a la asociación política" (Aristóteles, *Política*, I,1). Y define la política como la ciencia de los actos del ser humano en cuanto miembro de la ciudad o sociedad civil. Es, para Aristóteles, la ciencia suprema.

En el libro segundo de la *Política*, Aristóteles realiza una fuerte crítica a la República de Platón. Por un lado, critica la idea de que exista en entre los guardianes y guerreros "la comunidad de mujeres, de hijos y de bienes", dando una serie de argumentos válidos para rechazar estas ideas constitutivas de la República ideal. Pero tal vez la

diferencia mayor con su maestro sea la concepción aristotélica de *eudaimonía* o felicidad como fin último del ser humano y de todo su obrar, tanto en lo individual como formando parte de una sociedad civil: el fin de la sociedad perfecta es la más perfecta felicidad de sus ciudadanos.

Coincide ciertamente con Platón en que es responsabilidad del Estado asegurar la correcta educación de los niños, "uno de los principales objetos que debe cuidar el legislador" (Aristóteles, Pol. V, 1). Esta necesidad de intervención del Estado se funda en que, como este tiene un solo y mismo fin, necesariamente la educación debe ser una e idéntica para todos sus miembros.

Para tener una idea más completa del propósito de la educación en Aristóteles hay que recurrir también a los primeros capítulos de su *Ética Nicomaquea*, donde desarrolla la idea de que el fin de todas las aspiraciones del ser humano será el bien, el bien supremo. Esta afirmación vale tanto para el individuo como para el Estado, siendo más bello el bien, y más divino, cuando se aplica a toda una nación más que a un solo individuo. En el capítulo II afirma también que el fin supremo del ser humano es la felicidad, y respecto de esto hay un consenso general. Pero ante la pregunta acerca de cuál es la naturaleza y esencia de la felicidad, aparecen un sinnúmero de respuestas y opiniones diversas (Aristóteles, Et. Nic, I, 11).

Para alcanzar la felicidad es necesario no solo poseer bienes exteriores, y bienes del cuerpo, sin los cuales sería muy difícil o imposible considerarse feliz; sino que necesariamente hay que poseer los bienes del alma, que son los hábitos o virtudes. Por ello, para Aristóteles el fin de la educación es el bien supremo; en el plano individual, este bien equivale o es sinónimo de la felicidad de las personas; y en el aspecto político el fin de la educación es la formación de buenos ciudadanos, alcanzar la felicidad no solo individual sino de toda una nación.

En el libro quinto de la *Política*, Aristóteles explica que no hay acuerdo general sobre qué deben aprender los jóvenes para alcanzar la virtud y la vida más perfecta. Por ejemplo, se pregunta si es más importante la educación de la inteligencia o bien la del corazón; o si se debe educar a los niños sobre cosas de utilidad real; o bien, si educar significa una escuela de virtud; e incluso se pregunta si debe comprender también el puro entretenimiento. Aristóteles elude entrar en cuestiones demasiado concretas, pero sí

menciona que de las "cosas útiles" sólo se debe aprender las "liberales" y no las "serviles", entendiendo por estos conceptos, las cosas que "hacen" a una persona libre, es decir, un futuro ciudadano, frente a las "serviles", que viene a ser todo aquello que no lo "hace" libre.

Conclusiones

Queda expuesta la fuerte impronta ética en los fines de la educación que propone Aristóteles, con semejanza y fuertes diferencias respecto de Platón. En lugar de proponer una virtud propia para cada clase social dentro de la república perfecta, Aristóteles sostiene que el fin de la educación, al igual que todo lo que hace el individuo, es el bien supremo, la felicidad, que define como "cierta actividad del alma conforme a la virtud", y que es un bien buscado por sí mismo y no en vista de otro bien.

Pero como existirían tantos desacuerdos acerca de la naturaleza y esencia de la felicidad, Aristóteles la equipara con los hábitos y la práctica de la virtud (individual y política). De allí que el fin de la educación sea una educación para la virtud, que convierta al individuo en buen ciudadano.

2.2.2.3 John Locke y la educación moral del *gentleman*

John Locke, en su tratado *Pensamientos sobre la educación*, propone una serie de principios generales sobre el fin principal y los objetivos de la educación, destinados a la formación del *gentleman* como gobernante y hombre de negocios.

Locke establece, de manera semejante a lo visto en Platón, que el fin principal de la educación es el cultivo de la virtud, es decir, la educación moral. Sólo en segunda instancia considera la instrucción como un objetivo de la educación. El concepto de virtud implica en Locke un sentido de dominación de las propias inclinaciones: "el hombre es lo que es por la educación" (Locke, 1986; n°1); "que el hombre sea capaz de contrariar sus propias inclinaciones y seguir solamente lo que su razón le dicta como lo mejor" (Locke, 1986; n°33). Para ello, es necesario formar su espíritu en la disciplina, desde edad temprana, hasta alcanzar hábitos. Es la educación del espíritu o el reinado de la razón por sobre los apetitos.

¿Cuáles son las virtudes que propone Locke para la educación moral del niño? En primer lugar, la abnegación o negación de sí (Locke, 1986; n° 33), equivalente a lo que podríamos llamar fortaleza; luego, la liberalidad o generosidad; la cortesía; y por último, la justicia, que consiste sobre todo en el respeto por la propiedad ajena.

Locke hace hincapié en la manera práctica de cultivar las virtudes, hasta lograr hábitos que se vuelvan una segunda naturaleza. Para ello, hace un recorrido por cuestiones concretas de esta educación moral, incluyendo la conveniencia o no de los castigos y sus formas, pasando por las recompensas, la educación del cuerpo, los temperamentos del niño, su voluntad, el temor y el valor, la crueldad y la curiosidad, la conveniencia de los juguetes, hasta cuestiones más centrales como las ventajas de la educación doméstica o la dura crítica contra la instrucción escolar.

En particular, Locke se detiene extensamente en las ventajas de la educación doméstica para lograr la virtud y los hábitos en los niños: en el hogar se conservan más inocentes pero también más ignorantes del mundo; en cambio, en el colegio, los niños adquieren vicios de grosería y presunción, hábitos de petulancia, malicia y violencia, por interactuar con otros niños. Locke argumenta que la virtud es más difícil de adquirir que el conocimiento del mundo, y que a la vez el vicio es un mal más tenaz e incurable (Locke, 1986; n° 70). Por ello concluye que antes de "salir" del hogar, conviene que el niño haya adquirido firmeza de carácter y haya tenido relación con los hombres (de negocios, amigos de su padre) para asegurar sus virtudes. Y termina reafirmando que "es pues, la virtud solamente, la única cosa difícil y esencial en la educación" (Locke, 1986; n°70).

A la vez, critica duramente a la escuela, que logra resultados nulos y solo siembra temor al maestro de escuela y sus disciplinas, es decir, al látigo. Y llega a compararla con los galeotes, en la que los niños irían "encadenados". Rechaza la idea de la escuela como único instrumento para la enseñanza de las lenguas, y sostiene que es preferible la virtud y el equilibrio de carácter, las "buenas disposiciones" contra todo hábito malo o vicio.

De esta manera, Locke otorga a los padres exclusivamente la autoridad educativa sobre los hijos, pero no según la idea de que los hijos son "propiedad" de los padres, sino más bien en cuanto a sus responsabilidades. En todo caso, vemos en Locke argumentos instrumentistas: los padres son los educadores más eficientes, y quienes están más y mejor motivados para educar a sus hijos, debido a los lazos afectivos, por un lado, pero también

porque son quienes mejor conocen las características particulares de cada niño y sus necesidades.

Estas ideas siguen teniendo, hoy, una gran influencia en la educación actual. Basta considerar, por ejemplo, la gran difusión del *home schooling* en numerosos países. O el principio de que sean los padres los "primeros" educadores, entendiendo el término como primacía y no en un sentido temporal de educar a los niños en sus primeros años de vida.

Conclusiones

Podemos ubicar a Locke en el marco del empirismo, liberal en política y racionalista en religión. Para Locke, el ser humano nace como *tabula rasa*, y el intelecto humano es la fuente única de conocimiento. Entre sus ideas políticas podemos considerar la autoridad limitada del monarca, o la necesidad de preservar la propiedad privada¹⁸, incluyendo la propia vida.

Educar es preparar al gentleman para ser tanto gobernante como hombre de negocios. Se trata, también de una educación elitista, en tanto que no se ocupa de todos los niños, sino solo de la burguesía y la aristocracia ("la educación debe ser diferente para el príncipe, el aristócrata y el hijo del burgués" (Locke, 1986; n° 216). Centra su atención principalmente en la educación moral y, a diferencia de Platón y Aristóteles, separa la dimensión ética de la política.

Quedó explicitado que el fin principal de la educación, para Locke, es el cultivo de las virtudes, y con ello insiste en reiteradas ocasiones, dando prioridad a la formación de hábitos que permitan el dominio de las inclinaciones por sobre la instrucción.

Locke argumenta en favor de la potestad paterna como autoridad educativa, recurriendo a argumentos instrumentistas, por un lado, pero también señalando los peligros morales a que están sometidos los niños cuando así no sucede, es decir, cuando

¹⁸ Al atribuir la autoridad educativa exclusivamente a los padres, podríamos pensar que Locke incluso aplica esta necesidad de preservar la propiedad privada a la educación, en el sentido del hijo como "propiedad" de los padres y no del Estado.

están escolarizados desde pequeños y sin hábitos que los defiendan de los vicios "escolares".

Si bien el de Locke no podría ser tomado como un modelo de pluralidad, ya que se ocupa solo del *gentleman*-, es posible verlo también como un ideal perfeccionista. Pero, a diferencia del perfeccionismo estatal platónico, estaríamos en presencia de un perfeccionismo societal, que coloca la autoridad educativa exclusivamente en los padres, y preferentemente en un ámbito doméstico, cerrado, donde la autoridad de los padres queda más resguardada.

2.2.3 Educación para la autonomía

El segundo eje de análisis pone el foco en la dimensión racional de la persona. A partir de los autores considerados como paradigmas para este modelo, aparece vinculado a una visión basada en los principios de la Ilustración. Como se mencionó anteriormente, este modelo, que denominamos Educación para la autonomía, resulta de mirar las respuestas que destacan la formación de individuos autónomos como fin primario de la educación.

Se proponen dos variantes dentro de este modelo, que corresponden a dos autores que definen el concepto de autonomía de manera diferente. En primer lugar analizaremos la respuesta de Kant, con una concepción ética universalista y de carácter más metafísica, y asumiendo la autonomía según la concepción ilustrada (Kant, 1993). En segundo lugar, Harry Brighouse, con una propuesta más contemporánea y adhiriendo a una ética no universalista y privada del carácter metafísico, diferenciándose así de la respuesta de Kant (Brighouse, 2000).

2.2.3.1. Kant y la formación de individuos autónomos

La respuesta de Kant a la pregunta por la educación es profunda y compleja, y está en relación con una época de auge de las ideas de la Ilustración, en particular: la casi ilimitada confianza en el poder de la razón humana y la idea de progreso de la humanidad en el camino a la perfección. De hecho, Kant define la Ilustración como la "salida del

hombre de la minoría de edad", el ser humano que se atreve a saber y vence esa minoría de edad que, por pereza y cobardía, se vuelve en muchas personas como una segunda naturaleza, que las lleva a no usar el poder de su razón y se dejan dominar por otros, de manera irreflexiva (Kant, 1993). De ahí que Kant defina la minoría de edad como la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la ayuda de otro.

Kant concibe la educación como un proceso que debe llevar al niño a "sacar de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad" (Kant, 1985). Este proceso se inicia con los cuidados que los padres tienen de sus hijos pequeños, que incluyen el sustento y la manutención. El segundo componente de la educación es lo que Kant denomina "disciplina", que convierte la animalidad que hay en el ser humano en humanidad. Es la parte negativa de la educación, e "impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales se aparte de su destino, la humanidad" (Kant, 1985). Y la parte positiva del proceso educativo es la "instrucción", a través de la cual la persona, ayudada por otros ya educados, debe desarrollar sus disposiciones para el bien. Por medio de la instrucción la persona es cultivada, adquiere ciertas habilidades, algunas generales y buenas para todos, como leer y escribir, y otras particulares para ciertos fines, como por ejemplo la música.

Otro componente importante de la educación para Kant es lo que él llama "civilidad", que incluye aprender buenos modales, amabilidad y prudencia para adaptarse a la sociedad humana. Esta civilidad depende de los gustos de cada época o cultura (Kant, 1985).

Todos estos elementos forman el carácter de la persona y son previos a la etapa más importante de la educación, su fin más alto, que es el desarrollo de la razón moral, el deseo de la virtud por su valor intrínseco.

Para Kant, es la razón la que distingue al ser humano del animal, y lo lleva a obrar moralmente con libertad. El concepto de persona educada se emparenta, entonces, con la autonomía y la ética. Es por medio de la educación que el ser humano debe hacerse capaz de asir las riendas de su voluntad, y este es el fin de la educación: la capacidad del ser humano de actuar según máximas o leyes dictadas por la razón. En esta concepción ilustrada de persona educada, el objetivo último de la educación es la formación de individuos autónomos. Y como se señala más adelante, para Kant esta autonomía se logra

mediante un fuerte compromiso ético o sentido del deber. Y se logra no sólo de manera individual sino formando parte de una sociedad. Por eso se habla en Kant de una ética del cultivo del carácter (Rivera, 2003).

Ética y autonomía resultan inseparables para Kant: para ser libre, el ser humano debe ser obediente a la ley, que es su marco, porque sin una sociedad no habría nada más que animalidad. El ser humano es libre porque obedece a una ley dictada por la razón. Es el concepto del imperativo categórico de Kant, que busca establecer una ética de carácter universal pero vacía de todo contenido empírico, a priori (anterior a la experiencia) y autónoma (dada desde dentro del propio individuo). Es una ética del deber, pero no según un utilitarismo (actuar por temor/amor a las consecuencias) sino por referencia al principio que se dispone a hacer.

Es importante resaltar el doble carácter que Kant otorga al proceso educativo: es a la vez individual -la adquisición de la autonomía, la "salida" de la minoría de edad-, y social -el ser humano forma parte de una sociedad, sin la cual no habría nada más que animalidad. Y a su vez, la sociedad no es un ente aislado en un lugar y época determinados, sino que forma parte del proceso de progreso de la humanidad en el camino a la perfección, de manera que una generación debe aprender de la anterior para mejorar, para avanzar en este camino, colectivamente. ¿Cómo es posible la autonomía, el ejercicio de la libertad de acción de una pluralidad de individuos en una sociedad, aunque sus fines puedan entrar en conflicto entre sí? Kant incluye la regulación de la interacción humana (justicia) dentro de los principios de la moral autónoma. Existen principios que nos enseñan a ver a los demás como personas, cuyo valor le impone límites absolutos a nuestra conducta (Rivera, 2003).

Es posible ver en Kant las influencias de los valores clásicos, que conciben la educación como perfección, y de los estoicos en la concepción de la formación de la voluntad, casi omnipotente para corregirse en el plano moral, bajo el principio "*sustine et abstine*", gracias a la virtud de la tenacidad ("*vir propositi tenax*" como dice Horacio). También adhiere a los ideales de la Ilustración, especialmente la absoluta confianza en la razón, y la idea del progreso social colectivo hacia la perfección como destino de la humanidad.

Conclusiones

Podemos destacar que, para Kant, el objetivo último de la educación es la formación de un individuo autónomo, gobernado por la razón, y que forma parte de una sociedad que debe progresar continuamente hacia la perfección de la humanidad. Parte de la necesidad de despojar al ser humano de su animalidad para dar lugar a su humanidad, mediante la disciplina y la instrucción, hasta llegar al desarrollo de la moralidad, que es el marco para su autonomía.

Sólo mediante el ejercicio de la libertad el ser humano logra salir de la minoría de edad, hecho que para Kant es lo que define a la Ilustración. Y el ser humano logra ser libre porque obedece a una ley moral dictada por la razón, ya que la concepción ética kantiana, de carácter racionalista y universal, debe ser autónoma, dada desde dentro del propio individuo, que se rige no según un utilitarismo sino por el sentido del deber. De esta manera, el obrar correcto está definido por el deber y no por una inclinación (es decir, "si la máxima que te guía puede ser querida por todos").

2.2.3.2 Brighouse y la educación facilitadora de la autonomía

Harry Brighouse propone también la formación de individuos autónomos como fin de la educación, pero desde una perspectiva que podemos llamar "post-metafísica" o privada de una pretensión metafísica. Al no adherir a una ética de carácter universalista, como la que propone Kant, su argumento principal para sostener la autonomía como fin último educativo es de carácter instrumentalista. Concibe la autonomía no como un fin en sí mismo sino como un instrumento para lograr el mayor bien de la persona, que es poder elegir su propio modelo de "buena vida". Presentamos a continuación su línea argumental.

Inicialmente, Brighouse recoge las concepciones más metafísicas de la autonomía: la kantiana, según la cual la persona es autónoma cuando la propia voluntad está de acuerdo con el Imperativo Categórico. Menciona también, de manera general, otras posturas que conciben la autonomía como la adecuación de las propias acciones a los propios valores. Sin embargo, decide no adoptar estas definiciones más teóricas y propone definir la autonomía de una manera negativa. Así, no existe autonomía cuando sucede alguna de las siguientes circunstancias: 1) cuando hay coerción; 2) si hay manipulación

por medio de información falsa; 3) cuando uno adapta sus preferencias a circunstancias aparentemente inalterables (propone como ejemplo clarificador el caso de la fábula de la zorra y las uvas); 4) cuando consciente y deliberadamente la persona se adapta a condiciones injustas (Brighouse, 2000; p. 66).

En resumen, la forma de evitar obrar no-autónomamente es poseer la capacidad para pensar críticamente. A partir de esta idea, que tiene un estrecho vínculo con la Ilustración, la educación consistiría en proveer las habilidades asociadas a la autonomía.

Brighouse afirma que el Estado tiene la obligación de proveer una educación facilitadora de la autonomía a todos los niños. Esta obligación se funda en que la justicia requiere que cada individuo tenga significativas oportunidades de vivir una vida que sea buena para él. Brighouse aclara que dicha "buena vida" debe ser "buena", y que la persona que la elige debe hacerlo "desde su interior", es decir, si es consciente de las obligaciones que se derivan de dicha buena vida (Brighouse, 2000; p. 69). De esta manera se aparta de la concepción kantiana del Imperativo Categórico y adopta una línea argumental instrumentalista y no-metafísica.

Un aspecto interesante del argumento instrumental de Brighouse para justificar la educación facilitadora de autonomía resulta en considerar a los niños como posibles o futuros ciudadanos, lo cual obliga a los adultos en una sociedad a proveerles cierta oportunidad de vivir bien, más allá de la preferencia de los padres. Este compromiso coloca la autoridad educativa en el Estado, como garante de la sociedad, para que todos los niños tengan la oportunidad de ser autónomos.

En este punto, si bien Brighouse pretende no adoptar la ética universalista kantiana, de todas maneras termina aceptándola cuando propone que el mayor bien de la persona es la propia libertad –la oportunidad de elegir la buena vida- y no la "buena vida" elegida. En cualquier caso, no parece quedar claro qué hace "buena" a una buena vida.

Conclusiones

Brighouse plantea el fin primordial de la educación en términos de formar personas autónomas, con las habilidades necesarias para pensar críticamente acerca de las posibles formas de buena vida y tener la oportunidad real de elegir la propia. Sin embargo, no

propone la autonomía como un fin o un bien intrínseco sino como un instrumento: el mayor bien es poder elegir la propia buena vida.

Para garantizar esta oportunidad real, de acuerdo con el principio de la justicia, el Estado tiene la autoridad legítima para garantizar que todos los niños reciban una educación facilitadora de la autonomía, a pesar de las preferencias –o creencias- de los padres y/o de su comunidad.

Así como Kant afirma que sólo mediante el ejercicio de la libertad el ser humano logra salir de la minoría de edad, y que solo logra ser libre porque obedece a una ley moral dictada por su propia razón, conformando una ética autónoma, dada desde dentro del propio individuo, de manera semejante Brighouse sostiene la necesidad de la autonomía para poder elegir libremente la propia forma de buena vida.

2.2.4 Educación para la ciudadanía

El tercer eje de análisis propuesto corresponde a la relación entre política y educación. Podría argumentarse que cualquier modelo educativo establece una relación vinculante entre educación y política. Bastaría con analizar el concepto de autoridad educativa en el modelo platónico, del primer eje, o en el rol de la sociedad ilustrada en el caso del modelo ético de Kant, para confirmar dicha afirmación.

De todos modos, el tercer eje que se propone aquí gira en torno a la pregunta fundamental de los fines de la educación y el concepto de persona educada. Según este tercer eje de análisis, el foco o centro está puesto en la formación de ciudadanos, en qué consiste esta educación para la ciudadanía y cuál es el rol del Estado y los particulares en la educación de los niños, es decir, dónde corresponde colocar la autoridad educativa.

Elegimos analizar a dos autores que debaten en torno a la educación para la ciudadanía: por un lado, Amy Gutmann, con una postura demócrata y defensora de una educación cívica moralmente "densa"; y por otro, William Galston, de postura más liberal, que promueve un civismo con el mínimo contenido posible, y con la mínima intervención posible del Estado.

2.2.4.1 El Estado democrático de Amy Gutmann

El punto de partida que elige Gutmann para construir su modelo educativo es preguntarse por los propósitos de la educación y en qué consiste ser una persona educada. La respuesta elegida se vincula a la postura relativista de Aristóteles, Montesquieu y Durkheim: "los ciudadanos de un Estado deben ser educados siempre en consonancia con la Constitución de su Estado" (*Política*, VIII, 1; 1.337a). Gutmann nos advierte acerca de dos riesgos o aspectos débiles del relativismo. El primero tiene que ver con la crítica de los "moralistas", que asocian el relativismo con el subjetivismo moral, el cual imposibilita, in extremis, la subsistencia de cualquier Estado o sociedad humana. La defensa del relativismo en este aspecto es débil: intenta vincular la justicia educativa a los más profundos compromisos morales compartidos por una sociedad. Esta defensa lleva al segundo aspecto más débil del relativismo, que es el conservadurismo, en su sentido más amplio: conservar los ideales sociales existentes, y no solamente mantener el statu quo (Gutmann, 2001; p. 38).

Inmediatamente surge la controversia de qué sucede cuando los principios de una sociedad apoyan la crueldad y la injusticia, y cómo pueden determinarse los principios de una sociedad particular. Para encontrar un acuerdo, sostiene Gutmann, deberíamos adoptar una postura filosófica más metafísica o una ética universal, que establezca dichos principios. Sin embargo, ella decide dejar de lado la controversia, no defender a priori una concepción de la naturaleza humana, y busca construir una teoría democrática de la educación utilizando un método dialéctico: comparar y evaluar ventajas y desventajas de los distintos modelos de Estado y sociedad –respecto de la educación– para elegir las ventajas de cada uno pero sin sus defectos (Gutmann, 2001; p. 40). De esta manera busca armar su modelo "democrático" como superador, estableciendo una teoría normativa sobre los fines, la distribución y la autoridad educativa.

Gutmann analiza tres modelos de Estado que considera más frecuentes y cautivadores en cuanto a sus visiones políticas de la educación: el Estado familia, cuyo paradigma sería Platón; el Estado de las familias, con John Locke como arquetipo, y el Estado de los individuos, que ve representado en J.S. Mill. No corresponde aquí reproducir su análisis, sin embargo podemos señalar que su método se basa en considerar

el fin de la educación relacionado a determinar o elegir la "buena vida" para la persona del niño.

Critica, en primer lugar, al modelo de Estado familia por ser perfeccionista en tres aspectos: proponer que existe un único bien verdadero (i.e., una única buena vida, que sería la armonía entre el bien social y el individual, basada en el conocimiento), que se pueda conocer y que el Estado lo promueva. Claramente, afirma Gutmann, no existe tal bien "para todos el mismo".

Respecto del segundo modelo, el Estado de las familias, que coloca la autoridad educativa exclusivamente en los padres, la debilidad de este enfoque residiría en que estos no pueden en todos los casos dotar a sus hijos de las habilidades necesarias para la deliberación racional, que los lleve a elegir convenientemente su propia buena vida. Y los niños son futuros ciudadanos, no pertenecen a los padres. Como consecuencia, la autoridad no puede ser exclusiva de ellos.

El tercer tipo de Estado que modeliza Gutmann sería el Estado de los individuos, que busca aplicar un principio de neutralidad para lograr, como fin educativo, la libre elección de la buena vida. Sin embargo, critica Gutmann, la neutralidad es también un perfeccionismo, ya que el "no valor" es tan controvertido como la elección de un valor determinado. Y posiblemente la neutralidad extrema sea irrealizable.

El modelo de educación para la ciudadanía en su variante de una educación cívica moralmente "densa", como es el caso que propone Gutmann, presenta dos aspectos que son vistos como complementarios: el propósito o fin moral y el propósito o fin político. La educación *es* moral, ya que forma el carácter moral de los ciudadanos, base del gobierno democrático. Y también es política, ya que forma al niño en el valor esencial de la democracia: la reproducción social consciente en su forma más inclusiva. Esto es, predispone al niño a "aceptar aquellos estilos de vida que sean coherentes con la noción de compartir los derechos y responsabilidades de la ciudadanía en una sociedad democrática" (Gutmann, 2001; p.63).

Para evitar las críticas a los tres modelos de Estado mencionados -el Estado-familia, el Estado de las familias y el Estado de los individuos-, el modelo democrático de la educación propone una autoridad compartida entre ciudadanos, padres y educadores, en

consonancia con el valor esencial de la democracia antes mencionado: la reproducción social consciente.

Por otra parte, la elección entre diferentes concepciones de "buena vida" no es neutral ni ilimitada: está restringida tanto por necesidad como por la virtud cívica. Intenta, por un lado, respetar la libertad moral del niño para que elija su propia "buena vida", pero a la vez las opciones no son ilimitadas: debe haber cierta identificación con el bien de la familia de la que forma parte, y las políticas de su sociedad: "algunas formas de vida son mejores para nosotros y nuestros hijos porque dan sentido y enriquecen la vida interna de la familia y la sociedad" (Gutmann, 2001; p. 65). La manera de poner límites a la autoridad paterna y política -y evitar caer así en las debilidades de los tres tipos de Estado mencionados- es utilizar dos principios fundamentales: el principio de "no-represión", que asegura la libertad de deliberar racionalmente; y el principio de "no-discriminación", que implica la no exclusión.

Por eso, la elección entre estilos de vida o formas de buena vida no resulta neutral, sino que dichos estilos de vida considerados como opciones deben ser compatibles con la reproducción social consciente.

Conclusiones

Gutmann encuentra que la respuesta por los fines de la educación se relaciona con los principios morales y políticos que una sociedad adopta para sí, y que definen el concepto de persona educada para sus ciudadanos. Adopta, siguiendo a Aristóteles, Montesquieu y Durkheim, una posición relativista respecto de dichos principios, apartándose de una postura metafísica acerca del bien moral de una sociedad, que tenga carácter universal y sea aceptada por todos, independientemente de la época o la sociedad de que se trate.

Elude la controversia que plantea el relativismo moral en términos de argumentos metafísicos, para abordar un enfoque dialéctico, que le permita analizar distintas concepciones de Estado, sus ventajas y desventajas, para proponer a continuación un nuevo modelo de Estado que posea las ventajas de los otros pero evitando sus desventajas. Es, en última instancia, un argumento instrumentalista que busca evitar caer en binomios cerrados del tipo realismo/relativismo. No pretende, entonces, que su modelo tenga un

carácter universal, sino democrático, con principios consensuados y autoridad compartida.

La clave para elegir la buena vida es la deliberación racional, que se convierte así en el fin primario de la educación para la ciudadanía democrática, que busca el valor esencial de la democracia: la reproducción social consciente en su forma más inclusiva¹⁹. El aspecto tal vez más débil del argumento de Gutmann, como ella misma señala, reside en la dificultad para establecer consensos relativos al concepto de buena vida, esencial para establecer la idea de persona educada en una sociedad.

2.2.4.2 Galston y el Estado liberal

En esta variante del tercer modelo se propone una visión más "liberal" del Estado, definición que impacta en la respuesta por los fines de la educación, según el tercer eje de análisis o educación para la ciudadanía. La propuesta de Galston abandona la fuerte impronta moral de Gutmann, con quien debate, y busca resolver de una manera más pragmática la pregunta por los fines de la educación en el Estado liberal. La respuesta es argumentar en favor de la necesidad de una educación cívica en el Estado liberal, sin pretender que es el único fin -de hecho, realiza una distinción teórica entre educación "filosófica" y educación "cívica"²⁰.

Galston propone como propósito de la educación cívica la formación de individuos para que logren conducir sus propias vidas y a la vez apoyar a su comunidad política. La

¹⁹ Para Harry Brighouse, Gutmann cae en un argumento perfeccionista, según el cual estaría en primer lugar el bien común y de ahí se derivaría el derecho individual (del niño). Brighouse, en cambio, sostiene que la educación facilitadora de la autonomía debe orientarse a la elección de la propia buena vida, y no tiene como finalidad la participación o ciudadanía democrática, tal como afirma Gutmann (Brighouse, 2000; p 55).

²⁰ De acuerdo con Galston, la educación filosófica se dispone, en primer lugar, a buscar la verdad, y en segundo lugar, posee la capacidad de conducir la indagación racional. Existirían varias formas diferentes de educación filosófica, pero compartirían dos aspectos: no está determinada por circunstancias sociales o políticas específicas, y pueden ser corrosivas para las comunidades políticas en las que tienen lugar, ya que la búsqueda de la verdad puede minar estructuras de creencias sociales (Galston, 1993, p 90)

primera conclusión que establece es que la educación cívica no es homogénea ni universal, sino que debe estar en consonancia con la propia comunidad política (Galston, 1993; p. 90).

¿Es posible una educación cívica en un Estado liberal? Así como es imposible alcanzar un consenso religioso que pueda ser abrazado por todos en una sociedad liberal, parecería que consensuar una pedagogía cívica común también lo sería. Sin embargo, existen algunas virtudes necesarias para sostener el Estado liberal. Galston prefiere el término "compromisos cívicos básicos" que serían aceptados por la amplia mayoría, a pesar del pluralismo de las sociedades liberales y el respeto a la esfera privada. Sin estas virtudes sería imposible mantener el orden civil, y la esfera privada, dentro de la cual se ejerce la propia conciencia, en la práctica, sólo puede ser defendida dentro de la sociedad civil.

Este argumento, de carácter instrumental, sólo se refiere a un mínimo de compromisos cívicos: no pretende ser universalista, al igual que no pretende generalizar el principio de neutralidad liberal. El conjunto de las cosas que los ciudadanos tienen en común, más allá de sus diferencias, establece las bases de la educación cívica. Entre los compromisos cívicos compartidos estarían, entre otros, el deseo de pelear por el propio país, la firme disposición para obedecer la ley, la lealtad -que equivaldría a comprender, aceptar y actuar según los principios básicos de la sociedad; algunos de estos compromisos serían exclusivos de las sociedades liberales: independencia, tolerancia y respeto por los logros individuales. Otros serían compromisos democráticos, como la disposición para respetar los derechos de otros.

Así como Gutmann propone la deliberación racional como la virtud democrática fundamental, Galston defiende que esta es una parte de la educación cívica, pero solo eso, y no su totalidad. Y señala dos argumentos para rechazar la afirmación de Gutmann: primero, la defensa de la esfera privada implica límites al legítimo poder de las mayorías; los principios de no-represión y no-discriminación no alcanzan para fundamentar dicho poder de las mayorías. Segundo, Gutmann no distingue claramente entre el "capricho" momentáneo de la mayoría y la voluntad de la comunidad firmemente establecida (Galston, 1993; p.94).

Conclusiones

En orden a la subsistencia de una sociedad liberal, es no solamente posible sino necesaria una mínima educación cívica en aquellos aspectos comunes o compartidos y que sostienen el orden cívico, creando así las condiciones para la defensa de la propia conciencia. Es incluso necesario establecer ciertos límites al deseo de los padres de pasar su forma de buena vida a sus hijos, ya que son futuros adultos y futuros ciudadanos, y estos dos hechos limitan la autoridad paterna.

Con esta limitación de la autoridad paterna, cada niño vería, de algún modo, otras formas de buena vida diferentes de la de sus padres. En la práctica, además, en una sociedad liberal actual les resultaría virtualmente imposible a los padres aislar a sus hijos del conocimiento de otras formas de vida.

Fuera de toda argumentación, pero conocedor de las sociedades liberales modernas, Galston advierte que el riesgo para los niños no es que crean profundamente en algo, sino que no crean en nada de modo profundo. Por eso, no es un verdadero problema que los padres impulsen a sus hijos a creer según su forma de vida.

En resumen, el Estado tiene derecho a asegurar que los compromisos y competencias cívicas básicas comunes a todos -a pesar del pluralismo de la sociedad liberal- sea efectivamente difundido, sea directamente a través de la educación pública, o indirectamente, regulando la educación privada. Pero no debe ir más allá de este punto, si pretende no imponer una forma de vida única a sus miembros.

2.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

En los apartados anteriores hemos presentado la construcción de tres modelos teóricos, abstractos, como tres modos de ver el sentido de la educación a partir de privilegiar distintas dimensiones del ser humano y del ideal de sociedad.

Entendemos que cada autor propuesto sostiene una idea del ser humano, y que dicha idea se corresponde o va dentro de una cosmovisión, que contempla un conocimiento particular del mundo, una valoración y una toma de posición o comportamiento según los anteriores (Quijano Guesalaga, 2012).

Según cómo entendamos al ser humano definiremos el sentido de la educación. Es importante tener en cuenta esta distinción entre los modelos educativos, en tanto que por ejemplo una visión realista resulta irreductible o incompatible con una visión autonomista o relativista. Esto significa que adoptar un modelo implica –al menos en ciertos aspectos– renunciar o rechazar los otros.

Si consideramos las dimensiones del ser humano (hasta ahora tomamos en cuenta tres posibles: eticidad, racionalidad, sociabilidad) como propiedades esenciales, fundadas en su naturaleza, pero también como resultantes de una construcción cultural y de cómo entendamos la libertad de la persona (Quijano Guesalaga, 2012; Blanco, 2002), es lógico pensar que privilegiar alguna de estas dimensiones por sobre otras implique también elegir entre diferentes conceptualizaciones de la persona humana. Podemos incluso considerar otras dimensiones además de la ética, racional y política o social: el lenguaje, la cultura, el trabajo, la religiosidad, la técnica, la estética o la propia historicidad del ser humano. Sin embargo, entendemos que estas últimas se relacionan con las tres primeras. En efecto, el lenguaje, la técnica o la estética nos remiten a la naturaleza racional de la persona humana, o bien la cultura, el trabajo y la historicidad están en relación con su naturaleza política y social; de la misma manera, la religiosidad nos señala –aunque no se agote en ella– el aspecto ético o moral del ser humano. Por último, todas estas dimensiones de la naturaleza humana no son “partes” del ser humano, sino propiedades esenciales de su naturaleza, y no se dan separadas sino integrando su totalidad.

Esta integración queda de manifiesto en los tres modelos presentados. En cada uno de ellos, si bien se pone el foco en alguna de las dimensiones del ser humano, inexorablemente se integran también las otras. Tanto Platón como Aristóteles hablan de la virtud a la vez que consideran al ser humano como un ser racional y político. O bien, Kant privilegia la razón pero habla también de la moral humana y la necesidad de apertura e interdependencia de otros en una sociedad. También sucede lo mismo con el modelo de Gutmann y Galston, que pone el foco en la dimensión política pero que destaca las virtudes democráticas y la deliberación racional como constitutivos esenciales de su visión del ser humano y el sentido de la educación.

A pesar de estos puntos de encuentro comunes a las tres “cosmovisiones”, se ponen de manifiesto sus diferencias, que resultan complementarias en ciertos aspectos, pero irreductibles en otros. Tal vez el aspecto de mayor diferenciación lo encontramos en el carácter metafísico de la visión platónica y aristotélica (que se continúan en la filosofía cristiana), con una mirada del ser humano que tiende al Bien como fin último, y las visiones más modernas, con su perspectiva antropocéntrica, como es el caso de Kant, Brighouse, Gutmann y Galston.

Como ya se indicó al inicio de la presentación de los tres modelos educativos –para la virtud, la autonomía y la ciudadanía-, este análisis acerca de los fines de la educación y las diferentes visiones del ser humano y cosmovisiones del mundo resulta útil para comprender mejor cómo entiende al ser humano el Discurso Educativo Global, qué perspectiva adopta y cuál es la cosmovisión que subyace al hablar de persona educada. Como intentaremos demostrar a lo largo de nuestro análisis, proponemos que en el Discurso Educativo Global subyace una visión de corte economicista del ser humano, que defiende una postura ética autonomista liberal, a la vez que propone una postura ética también de carácter autónomo como propone Kant. Además, afirmamos que es posible ver en el Discurso Educativo Global un intento sostenido por escapar a un relativismo –especialmente en el aspecto ético- al adherir a una serie de valores que considera universales, aunque carezca de una perspectiva metafísica y realista, tal como señala Amy Gutmann en su modelo democrático.

¿Cómo entiende a la persona el Discurso Educativo Global? La respuesta a esta pregunta va a determinar también el sentido de la educación; si entiende a esta como formación –desde el interior de la persona, respetando su libertad-, o como desarrollo, conducido más desde “fuera” del niño.

Un último aspecto a considerar, respecto de la visión de la persona humana y que resulta relevante para el análisis del Discurso Educativo Global, es la dimensión del trabajo. Tanto para las perspectivas realistas como para las antropocéntricas, el trabajo distingue al ser humano del resto de las creaturas, y es una dimensión fundamental de la existencia humana (Quijano Guesalaga, 2012; Blanco, 2002). El trabajo, como acción

propiamente humana, posee un valor subjetivo y un valor objetivo. El primero reside en que mediante el trabajo el ser humano transforma la naturaleza según sus necesidades, y a la vez se perfecciona a sí mismo en tanto ser individual y social (Quijano Guesalaga, 2012). El valor objetivo del trabajo se refiere, en cambio, a cómo se transforma el mundo en un mundo más humano. Como intentaremos mostrar en los próximos capítulos, esta es una visión que promueve el discurso de UNESCO, en parte reafirmado por los otros actores internacionales, si bien estos insisten también en un sentido utilitarista o pragmático del trabajo, cuestión que incide a su vez en la propia concepción del ser humano. La discusión al interior del Discurso Educativo Global reside en si el valor del trabajo está dado por el tipo de trabajo realizado (que implicaría poseer más o menos competencias), o por el hecho de quien lo realiza es una persona humana, con su dignidad propia por naturaleza.



Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3

ANTECEDENTES

En el capítulo anterior se presentaron distintas respuestas a la gran pregunta por el sentido de la educación y cómo entendieron a la persona educada distintos filósofos y pensadores a lo largo de grandes momentos históricos, y se mostraron tres posibles modelos teóricos que resultan útiles para el análisis del Discurso Educativo Global y su modelo educativo universal.

Antes de presentar este análisis es necesario revisar las discusiones actuales en torno a ciertos conceptos claves para comprender y fundamentar por qué hablamos de Discurso Educativo Global, cómo surge y qué se entiende por este concepto en la literatura. Este término se inscribe en la más amplia discusión en torno a la globalización entre varias posturas que reflexionan sobre sus definiciones, características y posicionamientos ideológicos, así como también de qué manera incide esta en el campo educativo, particularmente a nivel de las políticas. En este contexto se habla de la formación del campo educativo global y el surgimiento de un Discurso Educativo Global, en relación con un modelo educativo universal promovido por organismos internacionales, que circula en espacios educativos que resultan también modificados por los procesos de la globalización y del mismo Discurso Educativo Global. El último eje de discusión que se presenta se refiere al concepto mismo de persona educada, el sentido de transmisión de la cultura y los propósitos de la educación en torno a nuevos valores en la era global.

3.1 Globalización y educación

El concepto de globalización en educación ha sido abordado –y continúa siéndolo– por una extensa literatura, desde distintos campos disciplinarios y con una variedad de enfoques muy amplia. Algunas de estas visiones teóricas entran en diálogo, mientras que otras son, en algún punto, excluyentes. Si bien el concepto de globalización es extremadamente complejo y su discusión excede estas páginas, no obstante, haremos referencia a algunas posturas o interpretaciones que resultan significativas para los principales conceptos abordados en el presente capítulo.

Los debates en torno a la globalización son complejos, y abarcan múltiples dimensiones: no se trata solamente de discutir acerca de una definición, sino que se discute acerca de quiénes son los actores que intervienen y cómo suceden las interacciones entre ellos y con los Estados –que mantienen su lugar central en el campo de las políticas, a pesar de que su autonomía esté más o menos disminuida–, qué redes se configuran, cuáles son sus nodos; de qué manera se generan influencias al interior de esas redes y cómo impactan en los Estados nacionales respecto de sus políticas.

Held y McGrew (2002) resumen algunas de estas discusiones en torno a la globalización y las agrupan, solo con fines explicativos, en dos grupos, que denominan “globalistas” y “escépticos”. Para los “escépticos”, si bien las tendencias actuales reflejan una “internacionalización” creciente en los vínculos entre economías o sociedades nacionales, el discurso de globalización ayuda a justificar y legitimar el proyecto global neoliberal: la creación de un mercado global y la consolidación del capitalismo anglo-americano en las principales regiones económicas. La globalización sería un mito necesario y básicamente una construcción social ideológica. Los “globalistas”, en cambio, si bien no niegan que el discurso de la globalización sirva también a los intereses de fuerzas económicas y sociales, sostienen que la globalización es una expresión de un profundo cambio estructural en la escala de la organización social moderna (Held & McGrew, 2002). Entre otros cambios señalan la transformación de patrones tradicionales de organización socio-económica, del principio de territorialidad y del poder.

Al hacer su propia hermenéutica de los procesos de globalización, Held y McGrew definen su propia postura que llaman “transformacionista”. De acuerdo con esta lectura, la globalización es un proceso histórico de largo plazo, inscripto con desafíos y que es moldeado significativamente por factores coyunturales. Reconocen el flujo de capital, comercio y personas, junto con el movimiento de ideas e ideologías, que configuran ciertos valores centrales “globales”: justicia social global, democracia, derechos humanos universales, seguridad, gobierno de la ley, solidaridad transnacional, etc. Para ilustrar esta postura ofrecen como ejemplo el problema ambiental, que ha creado redes globales científicas, ejerce presiones sobre las políticas de los Estados, crea movimientos ambientalistas organizados transnacionalmente, con nuevas instituciones internacionales, convenciones mundiales, etc. De acuerdo con esta postura, la soberanía de los Estados ha sido transformada, hay una reconfiguración del poder político, con múltiples centros de poder y superposición de esferas de autoridad.

Rizvi y Lingard (2013) hacen su propio análisis de las posturas más o menos radicalizadas en torno a este debate, y rescatan ciertos ejes en las discusiones al plantear “tres modos de comprender la globalización: como un hecho empírico que describe los cambios profundos que tienen lugar en el mundo actual; como una ideología que enmascara la expresión del poder y una amplia gama de intereses políticos; y como un imaginario social que expresa el sentido que tienen las personas de su identidad, cómo éstas se relacionan con el resto del mundo, y cómo dan forma implícitamente a sus aspiraciones y expectativas” (Rizvi y Lingard, 2013; cap. 2). Este planteo retoma, en cierto aspecto, a Appadurai (1996), que propone entender la globalización como un conjunto de flujos culturales globales (de personas, de capitales, de medios y comunicación, de ideas, prácticas culturales, deseos y expectativas) que tienen lugar dentro y entre cinco dimensiones y que suceden cada vez con mayor velocidad, en mayor escala y volumen. Estas cinco dimensiones, que Appadurai llama “*ethnoscapes*”, “*mediascapes*”, “*technoscapes*”, “*financescapes*” e “*ideoscapes*”, son “nuevos paisajes” o espacios no solo atravesados por los flujos globales sino también configurados por ellos.

Estos flujos de personas, capitales, comunicación, ideas, prácticas y hechos culturales en general, suceden en un espacio y tiempo cambiantes (Cohen & Kennedy, Held & McGrew, 2002; etc.): las grandes transformaciones económicas, políticas y culturales de las últimas décadas se ven afectadas por la compresión de tiempo y espacio, especialmente favorecida por las revoluciones en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Entender la globalización como un conjunto de flujos culturales globales permitiría comprender, por ejemplo, cómo se determinan ciertos valores fomentados por los sistemas educativos nacionales a través de sus políticas. Rizvi y Lingard (2013) señalan que ya no es algo exclusivo de los actores políticos de cada país, sino que dichos valores surgen también de procesos complejos que tienen lugar en espacios interconectados a nivel transnacional y global. En estos procesos intervienen, como se ha mencionado anteriormente, organizaciones internacionales como UNESCO, OCDE y Banco Mundial, bloques regionales, universidades, consultoras (como McKinsey&Co), corporaciones – que ofrecen servicios educativos por el mundo–, ONGs, los medios de comunicación, así como también individuos, configurando lo que Castells llama “espacio de flujos”, que caracteriza a la “sociedad red” (Castells, 1996).

3.2 La Formación del campo educativo global: el Discurso

Educativo Global

La discusión anterior en torno a la globalización, su hermenéutica compleja, en la cual también intervienen los Estados, además de los mercados, las empresas, los organismos internacionales, el imaginario social, y una multiplicidad de actores de escala global, no nos debe llevar a una reificación de la globalización, como “causa” de todas las transformaciones sociales actuales. Antes bien, para nuestro estudio, parafraseando a Rizvi y Lingard (2013), nos interesa ver cómo actúan los efectos de la globalización en las políticas educativas y en la concepción de los propósitos de la educación.

A través de documentos estratégicos, recomendaciones y prácticas, organizaciones intergubernamentales como UNESCO, Banco Mundial y OCDE –entre otras- crean lo que Dale (2000), Beech (2011) y otros autores (Meyer & Ramírez, 2016) llaman “Discurso Educativo Global”, como una serie de recomendaciones y soluciones a “problemas” educativos que constituyen una fuerte influencia en la manera en que se definen las políticas nacionales y locales. La definición de los “problemas” surge de la confrontación de las prácticas educativas existentes en un contexto dado con un modelo universal de educación, abstracto, promovido por estas organizaciones. Al definir los problemas también establecen la agenda de discusión sobre cómo mejorar las prácticas educativas y qué políticas pueden implementarse para lograrlo (Beech, 2008).

El proceso de globalización en el campo educativo lo vuelve supra-nacional, con marcos y estándares educativos también globales, y crea un campo de discusión en torno a políticas educativas con escala global, originadas por múltiples organizaciones internacionales, con una forma de discurso profesionalizado o experto (Lingard & Grek, 2007; Ball, 2008, Meyer y Ramírez, 2016). Las presiones competitivas del mercado global y la necesidad de facilitar la economía del conocimiento establecerían las prioridades de las políticas educativas, tanto a nivel local y nacional como en el ámbito internacional (Henry et al., 1999; Ball, 2008).

Este Discurso Educativo Global se autolegitima y adquiere prestigio científico, volviéndolo “neutral y objetivo” y por ello, aplicable universalmente (Dale, 2000). Se origina a partir de discursos inicialmente locales, que ganan estatus global y toman la forma de políticas educativas globales, estableciendo reglas y estándares que señalan cómo debería ser un sistema educativo “correcto”. A su vez, estas reglas o políticas educativas globales son presentadas por el discurso de dos maneras: con carácter normativo, a partir de datos considerados objetivos, o bien, como propuestas muy convenientes, como modelos de mejores prácticas, que funcionan en sistemas educativos o contextos exitosos, señalando un cierto sentido de mejor o peor educación (Dale, 2000; Henry et al, 1999; Rizvi & Lingard, 2013).

A partir de ciertas concepciones del ser humano y la sociedad, el Discurso Educativo Global concibe un modelo universal de educación, de carácter abstracto

(Beech, 2011), justificado en los derechos humanos universales y en valores democráticos. Mediante el concepto de transferencia, en el campo de la educación comparada, se buscan virtudes comunes en la sociedad mundial contemporánea referidas a la educación de masas, logros cognitivos, creatividad y resolución de problemas, educación emancipadora que lleve a pertenecer a una sociedad tanto nacional como global (Meyer & Ramírez, 2016). Con la globalización, las transferencias educativas generarían una convergencia de los sistemas educativos nacionales, volviéndose cada vez más similares, ya que los hacedores de políticas aprenden unos de otros (Steiner-Khamsi, 2002), tomando prestadas posibles soluciones que resolverían los problemas definidos por comparación con el modelo universal propuesto por el mismo Discurso Educativo Global. La convergencia hacia un modelo educativo internacional no sería un acto consensuado por los actores locales y nacionales, sino una señal de neocolonialismo cultural, ya que la transferencia educativa se estaría produciendo desde los países económicamente centrales a los periféricos (Steiner-Khamsi, 2002). Las conversaciones de políticas, que involucran tanto a los gobiernos nacionales pero también organismos internacionales, corporaciones transnacionales y ONGs, forman nuevas redes por las cuales circulan discursos y flujo de conocimientos, que proponen cambios y reformas que responden al imaginario neoliberal y que dan lugar a una política educativa global (Ball, 2012), en la que priman los objetivos económicos y profesionales para formar trabajadores preparados para la economía global (Henry et al., 1999).

Estas políticas educativas globales comparten una serie de supuestos que subyacen en los discursos. Beech (2011) encuentra, como principal supuesto²¹ de estos discursos, que el futuro presenta un mundo siempre cambiante, y que estos cambios suceden rápidamente debido al ritmo del progreso tecnológico. De este supuesto se derivan otros: la necesidad de la reforma educativa constante o bien, que las prácticas actuales son inadecuadas; la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la necesidad de sistemas educativos, escuelas, profesores y alumnos flexibles y adaptables; los beneficios de la descentralización, en pos de mayor adaptabilidad; la conveniencia de la

²¹ Los supuestos que se mencionan corresponden a los hallados en la reforma educativa de los años noventa en Argentina y Brasil (Beech, 2011). Este estudio se propone indagar si estos supuestos siguen vigentes o son diferentes.

descentralización y autonomía de las escuelas, a la par del diseño de indicadores y sistemas de evaluación centralizados; la importancia de un curriculum basado en competencias (flexibilidad, creatividad, aprender a aprender, trabajo en equipo y resolución de problemas); y para todo esto, la confianza de que es posible diseñar soluciones universales en educación, que sean aplicables en la mayoría de los contextos locales (sociales, económicos, políticos).

Los discursos globales afectan las políticas y prácticas educativas nacionales, mediante procesos de influencia que son complejos²², no solo por la cantidad y variedad de actores que intervienen, sino también debido a la interacción de estos discursos con los supuestos locales (Beech, 2011). Diversos autores consideran que la naturaleza cambiante de la economía capitalista mundial es la fuerza –o una de las fuerzas– conductora de la globalización, y como tal busca establecer sus efectos en los sistemas educativos, e impone la agenda para las reformas educativas (Dale, 1999; Ball, 2012) En este proceso los gobiernos nacionales van perdiendo autonomía y ven reducida su capacidad de conducir sus propios sistemas educativos (Ball, 2012), si bien siguen siendo un actor principal –y necesario (Rizvi y Lingard, 2013)- que establece las condiciones para el “buen funcionamiento” del mercado. En el proceso de interacción entre los Estados nacionales y la economía global, el propio Estado nacional cambia sus modos de operar –incluso protegiendo intereses que no son de los ciudadanos-, y a la vez los efectos de la globalización resultan mediados por las estructuras nacionales existentes (Rizvi y Lingard, 2013).

Entre las influencias externas a los sistemas educativos nacionales, el Banco Mundial es uno de los organismos con mayor injerencia, especialmente en los países en desarrollo. Heyneman (2003), realiza una mirada histórica crítica de las políticas de

²² Para un modelo complejo de análisis de políticas, vid. Ball, Stephen (1993). *What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes*. En *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 13:2, pp. 10-17

préstamos del Banco Mundial en educación, que forzarían la aplicación de ciertos “remedios” para los errores de los sistemas educativos²³. En consonancia con los supuestos que señala Beech, estos remedios, según el discurso del Banco Mundial, deberían ser implementados en todas partes, descontextualizados. Esta estrategia ha tenido consecuencias negativas para los propios sistemas educativos nacionales, con la implementación de políticas ineficaces y derroche de recursos, a fuerza de exigir de los Estados la adecuación a su Discurso Educativo Global. Por otra parte, surgen también al interior de los Estados miembros del Banco Mundial defensores de la sociedad civil global, que critican la actividad del Banco, sumado a las complejas relaciones que se establecen con los países financiados, ya que el Banco Mundial necesita del otorgamiento de préstamos para sobrevivir (Mundi & Verger, 2016).

Dale (1999), al analizar los efectos de la globalización en las políticas nacionales, afirma que los Estados nacionales, para mantenerse competitivos en la economía global, actúan a nivel colectivo estableciendo marcos de organización internacionales, como la OCDE, la Unión Europea, el Banco Mundial o el G7, y para ello ceden algunas capacidades políticas nacionales a organizaciones internacionales para mantener sus posiciones privilegiadas en la economía mundial. Se establece de esta manera una gobernanza sin gobierno, que prioriza las dimensiones económicas en sus actividades. Los organismos internacionales establecen, entonces, una agenda de políticas, que toman mayor relevancia cuanto más global es su alcance, y tienden a la estandarización, mediante modelos universales que definen las agendas de acción local. Un caso sería el intento de la OCDE de desarrollar indicadores nacionales para los sistemas educativos, o el isomorfismo educativo aplicado al curriculum escolar. En otros casos, la injerencia de

²³ Con el auge de la teoría del capital humano, el Banco Mundial ha concentrado su atención en los campos de la educación técnica y profesional y también, en la necesidad de reorientar el curriculum de los sistemas educativos –en particular la educación secundaria- hacia propósitos profesionales, para asegurar que los graduados puedan encontrar un empleo. Asimismo, en las bases para la concesión de préstamos, hay un énfasis en los estándares locales e internacionales de rendimiento escolar. Con el tiempo, este énfasis se tradujo en la necesidad de implementar mediciones estandarizadas y de escala internacional (Heyneman, 2003; Klees, 2013)).

los organismos internacionales puede convertirse en imposición, cuando se obliga a los países receptores a adoptar determinadas políticas (a cambio de recursos económicos).

Los organismos internacionales generan nuevas formas de transferencia educativa, ya que no están situados en la práctica: transfieren un discurso basado en un modelo universal de educación, más que prácticas e ideas. En lugar de identificarse un problema local, buscan soluciones en otros sistemas educativos para luego adaptarlos al nuevo contexto (Beech, 2009). En el centro de este fenómeno de préstamos hay una serie de tests internacionales que evalúan el rendimiento académico de los alumnos (y adultos), entre los que destacan PISA, TIMSS, PIRLS y PIACC. A partir de los resultados, el discurso Educativo Global, formado por organismos internacionales, además de *think tanks* de políticas, consultoras y actores globales (como McKinsey&Company o Pearson), identifica las que se consideran “mejores prácticas” de los sistemas de alto rendimiento, para transferirlas y que sean adoptadas por las naciones de bajo puntaje (Morris, 2015). La dificultad para explicar causalidades de los bajos rendimientos en los tests lleva al discurso a adoptar el concepto pragmático de “mejores prácticas”, como conjeturas, hipótesis o especulaciones, pero con alto poder persuasivo debido a la difusión y aceptación de los tests mencionados (Morris, 2015).

La discusión en torno a la validez, legitimidad, utilidad, difusión y recepción de las evaluaciones internacionales como PISA es muy extensa, tanto en el ámbito académico como en los medios, entre los funcionarios a cargo de las políticas educativas en las naciones que participan –y las que no lo hacen-, los organismos internacionales, agentes y consultoras privadas y otros *think tanks*. En los capítulos 5 y 6 se abordarán algunos de los principales ejes de discusión en torno a PISA: si es posible medir cuantitativamente la adquisición de ciertos conocimientos y habilidades de carácter más cualitativo, qué dejan de lado este tipo de tests, qué discusiones ideológicas resultan de la aplicación pero también de la publicación de resultados (Bolívar, 2011), qué concepción de estudiante se propone como exitoso, cómo influye la racionalidad política del neoliberalismo y la teoría del capital humano en el diseño y difusión de estas evaluaciones (Morgan, 2011), qué impacto tiene PISA en la definición del conocimiento escolar y las competencias. Se discute, en lo profundo, cómo ha llegado PISA (y otros tests similares) a convertirse en una forma de gobernanza internacional y transnacional, mucho más allá de ser una evaluación de conocimientos y habilidades de los estudiantes, con una función normativa

acerca de quién es ese estudiante y quién o qué debería llegar a ser en el futuro (Popkewitz, 2011).

La necesidad de los políticos y los sistemas educativos de aplicar respuestas simples a los requerimientos de mejores resultados en PISA, especialmente cuando “bajan” en el ranking de países de la OCDE, ha favorecido la enorme difusión de propuestas del ámbito privado, como es el caso del informe de McKinsey (*How the world's best-performing school systems came out on top*), en agencias gubernamentales y en ámbitos de investigación educativa (Coffield, 2012).

Circulación del Discurso Educativo Global

El carácter global de los discursos remite a otra área de discusión en la literatura, referida a los espacios educativos por los que circulan los discursos y las políticas, estableciéndose una oposición entre lo global y lo local. Carney (2012) propone la existencia de nuevos espacios discursivos surgidos de la post-modernización de la economía global. Las políticas educativas –sostiene este autor- son formuladas en espacios que trascienden al Estado-Nación, a los que llama “*policyscape*” y que define como espacios trans-nacionales, a partir del concepto de “*ideoscape*” propuesto por Appadurai (1996): el flujo de valores como libertad, bienestar, derechos, soberanía, representación y democracia, liberados de su referencia local o nacional, circulan en la nueva economía cultural global y proveen la base para nuevas narrativas y programas de acción. Muchas reformas locales o nacionales comparten una visión de la educación, que surge de la economía global del conocimiento, y que orienta la visión y los sistemas educativos a las necesidades del mercado, al aprendizaje centrado en habilidades y competencias individuales y a modelos ejecutivos de control. De esta manera, lo local es entendido como el espacio de la práctica, en donde se materializan las reformas educativas diseñadas en un espacio global. Estas reformas son mediadas a través de organismos o agencias transnacionales y luego transferidas a contextos locales, o bien surgen de nuevas formas de conectividad a través de espacios des-territorializados (Carney, 2012).

Esta vinculación entre lo local y lo global se emparenta con otros trabajos provenientes del área de las ciencias sociales y las humanidades, que proponen desarticular la dicotomía entre espacio (lo global, abstracto) y lugar (lo local, concreto, “real”), y entender el concepto de espacio no solamente como un objeto sino como un conjunto de relaciones entre individuos y grupos (Larsen y Beech, 2014). Así entendido, el carácter global de los discursos estaría dado, no solamente por su alcance espacial internacional o por proponer un modelo universal de educación, sino por su aspecto relacional, al surgir de una red de relaciones, conexiones y flujos que los convertiría en globales.

La noción relacional de espacio permite comprender que lo global está implicado en lo local, y lo local en lo global: discursos inicialmente locales son abstraídos de sus contextos y asumidos por redes globales –en las que pueden participar organismos transnacionales y otros actores globales y locales-, para luego circular por otras redes y ser recontextualizados en otros espacios locales (Larsen y Beech, 2014).

Una de las formas de circulación del Discurso Educativo Global consiste en definir ciertas experiencias situadas en la práctica como “lo que funciona”, o bien, como “mejores prácticas”, que serían las responsables causales del alto rendimiento de ciertos sistemas educativos (nacionales, regionales, locales). Estas prácticas, liberadas de su espacio local, o bien abstraídas y descontextualizadas, circulan como parte del Discurso Educativo Global que impone persuasivamente como propuestas de políticas para otros contextos y situaciones (Morris, 2015).

3.3 Persona Educada y educación

Entre los ejes de discusión en torno a la globalización y la educación y sus consecuencias, se mencionó como una de las posibles lecturas la imposición de un paradigma neo-liberal ascendente en el que educación quedaría enmarcada como una inversión y desarrollo de capital humano (Apple, 1996). Este paradigma serviría para legitimar un conjunto de valores educativos que alimentarían la más amplia cultura del individualismo y consumismo como consecuencia de la victoria del capitalismo sobre el

comunismo (Henry et al, 1999). Según esta mirada, los propósitos educativos quedan reducidos a la medición de resultados educativos de los alumnos respecto de sus futuras oportunidades de empleo, y obtener el máximo retorno en calidad educativa con el mínimo posible de recursos invertidos (Henry et at., 1999).

La discusión más profunda, al tratar los propósitos educativos en una sociedad, se refiere al ideal de persona educada al que aspira dicha sociedad. En cada época y lugar, las sociedades humanas, más allá de sus diferencias, enfrentan la tarea común de transferir un rango de habilidades, valores y sensibilidades a la siguiente generación. Utilizan, como institución altamente formalizada, la escuela (mientras que la enseñanza y el aprendizaje fuera de ella es más fluida e informal), que se interconecta con la economía y la sociedad ya que debe formar a los futuros ciudadanos y prepararlos para el mercado del trabajo (Suarez Orozco, 2007). Esta tarea, que podríamos identificar con los propósitos de la educación, y que Gutmann (2001) llama reproducción social consciente, se vincula con los fines de la educación. Estos fines nos dejan entrever, en cada época y sociedad, cuál sería su ideal de persona educada, cómo debería *ser* el ciudadano que posea los valores de la sociedad, con las habilidades necesarias para incorporarse al mundo del trabajo y de la ciudadanía.

Estas características esenciales de persona educada son altamente variables a través de las sociedades y de las épocas. Suarez Orozco (2007) señala la falta de conexión entre la escolarización de los jóvenes en la actualidad y las realidades del mundo global: la mayoría de las escuelas sufren de anacronismo y redundancia frente a la necesidad de una mayor sofisticación cultural, mejor comunicación y habilidades colaborativas, pensamiento crítico y habilidades metacognitivas que permitan a los jóvenes convertirse en aprendices a lo largo de toda la vida.

Frente a esta idea más tradicional de “transmisión”, que coloca a los alumnos en una posición de receptores pasivos y a la escuela como reproductora de un ideal global/universal de educación (Larrosa, 2003), Boix Mansilla y Jackson (2011) ofrecen

una mirada crítica de los propósitos educativos actuales, pero también de las sociedades en la era global. Estos autores proponen que es necesario estudiar qué hace a las personas *buenas* personas, *buenos* trabajadores y *buenos* ciudadanos, para así cultivar esas cualidades positivas en los jóvenes. Además de los aspectos técnicos, cómo crear una conciencia global en los alumnos y que adquieran las competencias globales necesarias para vivir en el siglo XXI, Boix Mansilla y Jackson (2011) otorgan un lugar central dentro del campo educativo a la dimensión ética o moral. Si se acepta la existencia de una dimensión moral universal común a las sociedades –tal como afirman las posturas más metafísicas presentadas en el capítulo 2, en particular Platón, Aristóteles y Kant-, Boix Mansilla y Jackson proponen que una persona educada para el siglo XXI debe poseer “competencias globales” que le permitan vivir e interactuar en el mundo, que se ve transformado por tres fuerzas: la economía global y sus demandas cambiantes de trabajo; las migraciones globales y la naturaleza cambiante de vecindarios, identidades y ciudadanía; la inestabilidad climática y la creciente necesidad del cuidado del medioambiente global (Boix Mansilla, 2011). Y estas competencias globales deben apoyarse en un profundo sentido ético que privilegie la dignidad de la persona humana y muestre un sentido de la educación superior a una mirada economicista como único propósito formativo.

También entra en discusión el rol y concepción de sociedad y qué consecuencias tiene la globalización en las sociedades actuales. Uno de los valores en las sociedades actuales que más influyen en la educación a partir del siglo XX es la democracia, hoy considerada como una norma. Este valor democrático se vuelve omnipresente en las ideas, supuestos y términos utilizados en los discursos de políticas educativas: educación para todos, igualdad de oportunidades para todos, escuelas inclusivas (y su opuesto, la no selectividad injusta o segregación); instituciones y procesos educativos generados a partir de esta norma: consejos escolares, participación y derechos de los estudiantes, todo alumno es educable, etc. (Lawton & Gordon, 2002). Este valor democrático quedó entronizado en la década de los 80 y 90 por las agencias internacionales -UNESCO, OCDE y Banco Mundial-, especialmente con la meta de alfabetización universal (Lawton & Gordon, 2002), y se vuelve parte central del concepto de persona educada en el Discurso Educativo Global.

Un aspecto de este ideal democrático que abrazan los organismos internacionales se vincula con el concepto de política educativa global, que impulsa el modelo universal y abstracto de educación de estos organismos aplicable en cualquier contexto y para todos (Meyer, Ramírez y Lerch, 2016). Los modelos personalistas, que consideran que ser persona es una determinación esencial de la realidad misma del niño, se oponen a cualquier modelo que implique de algún modo imponer un saber desde afuera. En cambio, si se respeta que la formación es la realización por sí mismo, libremente, conforme a su naturaleza esencial, la pedagogía se libera del peligro de servir e imponer una concepción predeterminada del mundo, e incluso, de cualquier ideología que se difunda de manera dogmática (Böhm, 2003).



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO

El objetivo general propuesto para esta tesis es analizar cómo se define el concepto de persona educada a través del Discurso Educativo Global, particularmente con foco en los discursos educativos del Banco Mundial, UNESCO, OCDE y la consultora internacional McKinsey&Company, explicitados en los principales documentos que han producido en el período 2000-2019. Esta tarea implica explicitar cuáles son los propósitos educativos del modelo que proponen estas organizaciones, e identificar el sistema de valores y supuestos que subyacen en los discursos, estableciendo similitudes, diferencias, oposiciones y préstamos que ocurren entre ellos.

El concepto de persona educada resulta un tema central y que da sentido a toda acción educativa del ser humano, en cualquier época y cultura. De aquí que resulte imprescindible “mirar” estos discursos desde una perspectiva filosófica, para lo cual se tuvieron en cuenta *tres ejes o modelos teóricos fundamentales: educación para la virtud, educación para la autonomía, educación para la ciudadanía*. Estos modelos permitirán establecer continuidades y cambios en el concepto de persona educada respecto de épocas pasadas.

4.1 Tipo de diseño metodológico

Acorde a los objetivos de esta investigación, elegimos un tipo de diseño metodológico cualitativo. Con un método de análisis del discurso abordamos una serie de documentos estratégicos producidos por del Banco Mundial, UNESCO, OCDE y McKinsey&Company acerca de la educación entre los años 2000 y 2019. El relevamiento involucrará ciertos conceptos claves para interpretar el Discurso Educativo Global, y que hacen referencia a la concepción que estos actores globales sostienen respecto de la educación en la nueva sociedad del conocimiento: “las competencias globales” y “las habilidades para el siglo XXI” que, como se mencionó en la introducción, atraviesan todos los documentos analizados.

Estos conceptos proyectan orientaciones e incluso mandatos hacia los sistemas educativos nacionales. A través del análisis crítico del discurso se reconstruirán sus definiciones, las relaciones que se establecen entre ellos, y los supuestos que subyacen.

¿Cuál es el sentido profundo de la educación según el Discurso Educativo Global? ¿Es el mismo para todos los actores considerados? ¿De qué modo los conceptos de habilidades para el siglo XXI y las competencias globales definen a una persona educada, de acuerdo con este discurso? ¿Qué aspectos de la persona humana privilegia o relega en esta definición? Para responder estos interrogantes se tomarán como ejes de análisis tres dimensiones del concepto de *persona*: la dimensión ética o moral, la dimensión racional y la dimensión política. Estos ejes de análisis surgen de la modelización realizada en el capítulo 2, que llamamos, correspondientemente: educación para la virtud, educación para la ciudadanía y educación para la ciudadanía. A partir de estos tres ejes se intentará determinar correspondencias y diferencias entre los discursos educativos entre sí, y con los modelos analizados en dicho capítulo.

4.2 Fuentes primarias para el análisis/ unidades de análisis

Más compleja resulta la selección de los actores globales. En gran medida, el recorte surge de las definiciones conceptuales presentadas en los Fundamentos Teóricos, pero también de la recurrente presencia de estos actores en la bibliografía, indicadores de su peso e importancia en la arena de los actores globales. Se tuvo en cuenta, además, el carácter histórico y global de estos organismos. Al ser una selección, otros actores quedan fuera de la presente investigación, que no pretende ser exhaustiva pero sí ampliamente comprensiva de los discursos educativos globales.

Tal como se afirma en el capítulo introductorio, uno de los criterios centrales para la selección de los actores es el carácter global que poseen, no solo por su presencia internacional, sino también por formar parte de la llamada política educativa global, cuya influencia e impacto se extiende mundialmente en los sistemas educativos nacionales. De acuerdo con Beech (2011), tanto el Banco Mundial como UNESCO y la OCDE asumen un rol activo en la transferencia de conocimiento educativo, cada uno con perspectivas propias sobre la educación, y lo hacen a escala internacional: UNESCO abarca 195 naciones miembros más 9 miembros asociados; la OCDE: 34 países miembros (los países “desarrollados”) más 70 países en colaboración directa (*partners*); el Banco Mundial se orienta a los países “en desarrollo” (no incluidos en la OCDE), con 188 países miembros del BIRF.

Además de estos actores globales, muchas otras corporaciones transnacionales, ONGs y organizaciones filantrópicas interactúan en el campo educativo, formando nuevas redes y comunidades de políticas, a través de las cuales circulan discursos y conocimientos sobre educación. Estos actores intervienen tanto en la provisión de servicios educativos como en las políticas educativas, adquiriendo legitimidad y credibilidad, ofreciendo poderosas alternativas de soluciones a los problemas en los sistemas educativos nacionales (Ball, 2012). Con esta perspectiva se incluye como cuarto referente para esta investigación a la consultora internacional McKinsey&Company, que en 2010 produjo un influyente informe titulado *How the world's most improved school systems keep getting better*.

Los organismos internacionales propuestos producen una gran cantidad de documentación referida a políticas educativas, análisis de supuestos problemas, instrumentos de evaluación, datos empíricos, análisis de casos y tendencias. Dentro de este corpus extensísimo, seleccionamos como recorte de análisis aquellos documentos en los cuales los propios organismos presentan su estrategia para el campo educativo en un período de tiempo amplio.

En 2011, el Banco Mundial presentó su *Estrategia de Educación 2020*, reemplazando el anterior plan estratégico *Education Strategy Teaching for All*, publicado en 2006. A su vez, la UNESCO diseñó hacia el año 2005 un extenso documento titulado *Hacia las Sociedades del Conocimiento*, donde propone su visión de los problemas educativos de interés global, con un discurso que también pretende ser global. El tercer actor global, la OCDE, viene produciendo numerosos documentos claves en el campo educativo, particularmente en torno a su programa PISA, entre los que se destacan: *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*; *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies, 2012*; *OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills*; *OECD Skills for Social Progress (2015)*. *The Power of Social and Emotional Skills*; *OECD Skills Strategy 2019: Skills to shape a Better Future*.

La elección del período (2000-2019) surge a partir de la revisión bibliográfica: el problema ha sido abordado por la literatura para períodos anteriores (década de los 80 y 90), pero se ha visto modificado no solo por la aparición de nuevos documentos estratégicos de UNESCO, OCDE y Banco Mundial, sino también por la entrada de nuevos actores globales como McKinsey. Además, hay una creciente complejización de las redes que influyen en el diseño de políticas educativas, ya que son muchos los actores que intervienen cada vez más en aspectos comerciales relacionados con la educación y las políticas educativas, en múltiples niveles, ya sea en una institución, en un país o internacionalmente (Ball, 2007; 2012). Esto sucede en distintos aspectos de los sistemas educativos, desde la organización de instituciones públicas, gobernanza hasta la misma privatización de servicios educativos públicos.

4.3 Organización del análisis: Definición y mecanismos de formación del discurso

Al proponernos analizar los discursos educativos globales creemos necesario revisar ciertos conceptos acerca del discurso en sí, sus formas de producción, circulación y asimilación, las relaciones de poder que se establecen en estos procesos, así como también las condiciones a priori existentes en la sociedad y las consecuencias que conllevan dichas relaciones.

Usaremos ciertas definiciones conceptuales de Michael Foucault, quien ha abordado de manera sistemática la teoría del discurso en general, y del discurso pedagógico en particular. Foucault aborda de manera general el problema de la formación del discurso y sus reglas. Mediante su método arqueológico, Foucault explora cómo un discurso particular adquiere estatus de científicidad y cómo crea en sí mismo las condiciones de lo que cuenta como verdad (Ball, 2013).

Al desarrollar su método, Foucault propone dejar de tratar los discursos como conjuntos de signos que, a su vez, envían a contenidos o a representaciones, y considerarlos más bien como prácticas que forman sistemáticamente los objetos acerca de los cuales hablan (Foucault, 1977).

Foucault parte del concepto de enunciado ("la unidad más básica de las cosas dichas"), que define como la modalidad de existencia propia de una frase o proposición. Un enunciado pertenece a una formación discursiva, como una frase pertenece a un texto y una proposición a un conjunto deductivo. Para que un enunciado sea discursivamente significativo, es decir, para pertenecer a una formación discursiva determinada, debe seguir ciertas reglas de formación. A su vez, una formación discursiva equivale a un

conjunto de condiciones de existencia de enunciados. Foucault ofrece como ejemplos de formaciones discursivas a la medicina o la gramática, entre otras.

Para Foucault, el discurso no hace referencia a un objeto, sino que utiliza este concepto como “conjunto de enunciados, con sus modalidades particulares de existencia, que dependen de una misma formación discursiva”. Por ello, sostiene que los discursos no son tanto conjuntos de signos (que, como ya se dijo, nos envían a contenidos o a representaciones), sino más bien prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los cuales hablan (Foucault, 1977). Por ejemplo, el discurso psiquiátrico en tal época se caracterizará por la manera en que forma sus objetos. Estos objetos, además, "no aguardan en un limbo para ser liberados", es decir, no preexisten, sino que quedan configurados, "existen" en las condiciones concretas o positivas de un conjunto complejo de relaciones, que se dan "entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización. Dichas relaciones, además, no están presentes en el objeto.

Las reglas de formación son, entonces, condiciones de existencia en una repartición discursiva determinada (Foucault, 1977). Cada formación discursiva tiene su origen en un conjunto de relaciones establecidas entre instancias de emergencia, de delimitación y de especificación. Se configura de esta manera un sistema de posibilidades conceptuales que determina los límites de pensamiento en un lugar y período dados.

En el análisis del discurso –continúa Foucault-, se muestra cómo los diferentes textos con que se trabaja remiten los unos a los otros, se organizan en una figura única, entran en convergencia con instituciones y prácticas, y entrañan significaciones que pueden ser comunes a toda una época. Una especie de gran texto uniforme, que saca a la luz lo que "los hombres habían querido decir", no solo en sus palabras, sino en las instituciones, las prácticas, las técnicas y los objetos que producen (Foucault, 1977).

Con estos conceptos, Foucault desarrolla su método arqueológico, que busca definir los discursos en su especificidad, y se convierte en un análisis de las modalidades de discurso y del conjunto de reglas que caracterizan una práctica discursiva.

Siguiendo la línea de Foucault, Ball (1997) afirma que el discurso establece lo que puede ser dicho y pensado, a la vez que determina quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. El discurso conlleva un significado y ciertas relaciones sociales que lo producen. En otras palabras, el discurso construye –y es construido a su vez- tanto la subjetividad como las relaciones de poder. Construye el objeto y a la vez oculta su invención. Ball (1993) propone ver las políticas no solo como textos (que no son cerrados y además cambian de significado al interior del campo de las políticas) sino también como discursos, que ejercen poder a través de la producción de verdad y conocimiento (Ball, 1993; p. 14), y los sujetos ocupan las posiciones construidas dentro de las políticas, de manera que sólo pueden “pensar” a través del lenguaje, los conceptos y términos que el discurso les hace disponibles (Ball, 1993, p.15). Así, por ejemplo, las políticas educativas pueden incluir como verdad conceptos y valores como mercado laboral, performatividad y enfoque en resultados, evaluación estandarizada, etc.

Reboul (1984) sostiene que el lenguaje de la educación es una retórica, lo cual significa considerar sus enunciados no tanto desde el punto de vista de su verdad sino desde su eficacia o persuasión. Es decir, sin excluir que exista una pretensión a la verdad, lo propio de la preocupación retórica sería crear efectos de verosimilitud. Analizar el discurso educativo en tanto que retórico implicará ver la manera en que está dispuesto para producir efectos de verdad, ya que su objetivo es legitimar un poder (Audureau, 2003).

Audureau critica la pretensión científicista del discurso educativo, es decir, hacer de la práctica educativa una ciencia, cuyo objeto sería el niño: al no poder fundarse en ninguna ciencia de su propio objeto, debe tomar la forma de discurso (como metáfora) cuya modalidad es la afirmación y no la descripción. El discurso educativo global

pretende sustraerse a la metáfora, es decir, trascender el plano discursivo, naturalizándose, que equivale a atribuirse la capacidad de decir “propiamente” el objeto de la educación, describir –y prescribir- su sentido (Audureau, 2003).

Analizar los discursos educativos globales teniendo en cuenta estos conceptos implica traer a la luz los supuestos implícitos y que contribuyen a formar dichos discursos. Implica, también, poner de manifiesto las complejas relaciones entre los organismos y sus actores, qué sistemas de conceptos están utilizando, cómo se construye su campo discursivo y los objetos que lo conforman, bajo qué reglas opera. El concepto de reglas de formación del discurso que analiza Foucault se vincula, entonces, con la idea de los supuestos que regulan el discurso. El discurso se estructura mediante supuestos en los que todo hablante debe moverse para que se escuche lo que dice como algo significativo (Ball, 1997)²⁴. Foucault pone el foco en las condiciones que debe cumplir –por ejemplo- el científico para que su discurso sea aceptado como un discurso científico. Ball aplica el método arqueológico a la política educativa (i.e. política como discurso, vid. ut supra) e intentar poner de relieve los supuestos: implicaría ver qué problemas sociales son aceptados como ocurrencias “naturales” y buscar los a priori históricos o las grillas de condiciones, supuestos o fuerzas que hacen al surgimiento de un “problema” social y lo hacen “visible” en tanto que “problema” (Ball, 1997). Por ejemplo, en el campo educativo, al hablar de inclusión/exclusión según categorías de “normal”/“anormal” (o niños con necesidades educativas especiales), se busca como explicación para el fracaso del niño causas como distracción, falta de motivación u otras fallas, de origen genético, médico, psicológico, etc.; de esta manera permanece fuera de discusión (o “invisible”) el discurso en sí, y la clasificación aparece como “neutral”, “natural” y “objetiva”.

²⁴ En el campo de la educación, Ball señala que la propagación y divulgación selectiva de discursos controlan el acceso de los individuos a los distintos tipos de discursos. El mecanismo privilegiado de control es el examen, que relaciona poder y saber: “los seres humanos se convierten en objetos mediante procesos de clasificación y división” (mediante el uso de tests, exámenes, clasificación en educación, criterios de acceso, capacidad escolar)

Inspirado por Foucault, Ian Hacking (1985) delineó su teoría de “inventando personas”, basado en la idea de un nominalismo dinámico, según el cual una clasificación o categoría de personas no es algo que van reconociendo quienes estudian la naturaleza humana, sino que “una clase de persona comienza a existir al mismo tiempo que es inventada la categoría” (Hacking, 1985, p.161). En otros términos, el discurso construye al sujeto del que habla cuando le pone nombre a una categoría social, y sostiene que las personas, de manera espontánea, encajan en sus categorías (ídem, p. 161). Este poder del discurso no solo cambia nuestra percepción de las personas etiquetadas por una clasificación social, sino que también modificarían su comportamiento y su manera de vivir. A su vez, como un proceso cíclico, cuando las personas en una categoría cambian, esto lleva a su vez a cambiar la naturaleza de la propia categoría.

Lo que Foucault llama objeto creado por el discurso, y que Hacking aplica a las clasificaciones sociales, afecta al individuo en cuanto a sus posibilidades (“lo que puede decir y pensar”): así, afirma Hacking, quien soy no es solo lo que hice, hago y haré, sino también todo lo que pude haber hecho o podré hacer. En otras palabras, las etiquetas o descripciones condicionan el obrar del sujeto²⁵.

Al abordar el análisis empírico de los documentos de OCDE, Banco Mundial, UNESCO y Mc Kinsey, una de las primeras clasificaciones que aparecen es la de personas “con competencias básicas” y “con competencias altas”. Cada categoría posee su propia descripción, valoración y reconocimiento. Al describir la superioridad de las segundas en cuanto a sus beneficios económicos y oportunidades de alcanzar una buena vida, el Discurso Educativo Global establece un marco de posibilidades para cada categoría. Esta dualidad que se crea en el seno del discurso de las competencias (vid. capítulo 5) tiene, al

²⁵ Un caso altamente frecuente en las escuelas, por ejemplo, es hablar de niños con dificultades de aprendizaje, etiqueta que engloba diferentes descripciones, y que en muchos casos lleva al propio niño y a su docente, conocedores de esa categorización, a limitar enormemente sus expectativas de aprendizaje y rendimiento escolar. Algo similar se podría decir de las categorías mencionadas por Ball como ejemplo (normal/anormal, educación común/especial, etc.).

menos, dos consecuencias, si es aceptada sin discusión: en primer lugar, resulta una herramienta de persuasión retórica muy poderosa para definir la existencia de un problema –los sistemas educativos con pobres resultados en la adquisición y desarrollo de habilidades altas- y para proponer políticas orientadas a su solución. Pero también resulta que la poca presencia de habilidades altas coincide con países con economías pobres o en desarrollo, y quienes solo poseen competencias básicas corren el riesgo de pérdida de trabajo (debido a la tendencia a la automatización de tareas más rutinarias) y no poder “entrar” al futuro tecnológico.

Al construir estas categorías –habilidades básicas y altas- se estaría determinando un mundo de posibilidades y una categorización jerárquica de trabajadores. En última instancia, se invierte el verdadero valor del trabajo, pasando a imperar una suerte de ecuación matemática: las habilidades altas permiten trabajos más redituables y, a mayor resultado económico, mayor valor relativo de dicha tarea y del propio trabajador. Se desecha, así el valor subjetivo del trabajo, que ya se dijo, reside en cómo el ser humano transforma la naturaleza según sus necesidades a la vez que se perfecciona a sí mismo, en tanto ser individual y social. Pero también se trastoca el valor objetivo del trabajo, desde una perspectiva del respeto a la dignidad de la persona humana, que reside en cómo se transforma el mundo en un mundo más humano. En cambio, la categorización “básica/alta” delimita las posibilidades del individuo según se pertenezca o no al grupo de los más competentes, medido según tareas u oficios más redituables.

El mecanismo de formación del discurso –en este caso, las categorías “habilidades básicas” y “habilidades altas”- delimita no solo las posibilidades, sino que afecta incluso la gobernanza de los países en cuanto al establecimiento de agendas políticas a partir de la definición de problemas considerados tales según las descripciones de estas u otras categorías discursivas. En el caso de las etiquetas “básica/alta”, por ejemplo, se podría argumentar que no es posible que todas las personas alcancen y ejerzan trabajos de competencias complejas, ya que de igual manera son necesarias para una sociedad otras

tareas menos complejas pero imprescindibles para la subsistencia humana y de la sociedad²⁶.

En el próximo capítulo utilizaremos estos conceptos y herramientas de Foucault, Ball y Hacking referidos al análisis del discurso, aplicándolos a la lectura de los diferentes documentos propuestos y que señalan la visión estratégica de los organismos internacionales, para comprender mejor los mecanismos de formación del Discurso Educativo Global, cómo opera a nivel de políticas educativas y, en definitiva, cómo, a través de la creación de objetos o categorías discursivas va delineando su visión del ser humano, la sociedad y el concepto de persona educada en su modelo universal de educación.



²⁶ Y que no puedan, al menos en el corto plazo, ser automatizadas. Es decir, sin negar la incorporación tecnológica ni la tendencia general a reemplazar las tareas rutinarias por tecnologías automatizadas.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5

NUEVAS DEFINICIONES DE PERSONA EDUCADA: EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS



Las visiones acerca del sentido de la educación, desarrolladas bajo la perspectiva de modelos teóricos como educación para la virtud, para la autonomía y para la ciudadanía, dejan de manifiesto diferentes concepciones de qué se considera, para cada autor y cosmovisión, una persona educada. En este capítulo se abordan documentos estratégicos de los organismos internacionales –UNESCO, OCDE, Banco Mundial y la consultora McKinsey- utilizando como herramienta de análisis del discurso el método arqueológico de Michael Foucault. Explicitar qué entienden por persona educada estos organismos y sus discursos requiere no solo ver las relaciones entre ellos sino también qué sistemas de conceptos utilizan y cómo “construyen” su propio campo discursivo y los objetos (y clasificaciones) que lo conforman. Pondremos especial atención a los supuestos o ideas que subyacen al Discurso Educativo Global y que lo regulan de tal modo que quienes desean pertenecer o vincularse con estos organismos deben compartirlos para “entender de qué se está hablando” (Foucault, 1977), así como también para diseñar políticas en consonancia con sus discursos y que “tengan sentido” dentro del llamado campo global de políticas educativas.

El capítulo está organizado en cuatro secciones, seguidas por sus conclusiones. La primera sección, más descriptiva, muestra las principales ideas del discurso de las competencias tal como se explicitan en los documentos seleccionados. En la segunda sección se analizan las distintas clasificaciones y definiciones del Discurso Educativo Global en torno a las habilidades para el siglo XXI, y las relaciones entre organismos en torno al discurso de las competencias. La tercera parte se ocupa de los supuestos del discurso, que es posible poner de manifiesto con las herramientas propuestas en el marco metodológico (capítulo 4). Finalmente, las conclusiones integran las tres secciones anteriores y se ocupan del tema central de esta tesis: qué significa para el Discurso Educativo Global ser una persona educada, a la luz de los supuestos, valores y definiciones de las habilidades para el siglo XXI.

5.1. ACTORES GLOBALES Y EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS

El término competencia, en su uso habitual, significa pericia o aptitud para hacer algo. En el campo educativo, su uso está emparentado a la influencia del mundo socio-económico posterior a la segunda guerra mundial. En un contexto de mayor internacionalización, globalización de la economía y mayor competitividad, las empresas observaron que para mejorar su eficiencia y rendimiento necesitaban formar a las personas contratadas según las competencias demandadas y así volverlas capaces para lograr realizar las tareas con gran calidad y poder adaptarse a nuevas situaciones (de Ketele, 2008). Esta necesidad de formación presiona a la escuela para que transforme sus programas en un nuevo enfoque por competencias. Inicialmente centradas en las competencias de oficios, llegan a definirse competencias transversales o genéricas, aplicables en diferentes contextos. Se desarrolla, así, un currículum basado en competencias básicas o *basic skills*.

Junto con el factor económico postguerra y el nuevo *management* de las empresas, otro factor que habría contribuido al ingreso de las competencias en el campo educativo sería la psicología cognitiva, que propone un proceso psicométrico de medición y evaluación de las aptitudes de los alumnos en los resultados escolares (del Rey, 2012). De Ketele lo emparenta también con el enfoque por objetivos y la taxonomía de Bloom.

El término competencia, entonces, adquiere distintos significados. Una primera acepción es pericia o aptitud para hacer algo, es decir, es una capacidad general; por ejemplo, comunicarse. Equivale a competencia transversal. Un segundo significado sería contar con diversos recursos en una familia de situaciones, como por ejemplo, redactar un presupuesto. En este caso la competencia está anclada en los saberes, en el conocimiento (De Ketele, 2008). Y un tercer sentido sería competencia en cuanto perfil de formación profesional, relacionado con las habilidades técnicas para tal o cual oficio.

El DEG recoge estos significados, pero dota al término de otras características específicas que explicitaremos en los siguientes apartados.

5.1.1.1 OCDE

El Directorado de Educación y Competencias de la OCDE, a través de su Centro para las Habilidades²⁷, ofrece una gran cantidad de documentos relacionados con políticas y análisis de los sistemas educativos, para mejorar la gobernanza y diseño de políticas de competencias en los países. Resultan centrales los documentos que plantean la estrategia de competencias de la OCDE, entre los que se encuentran: *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: a Strategic Approach* (OECD, 2012); *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills* (OECD, 2013); *Skills for Social Progress. The Power of*

²⁷ En inglés, Centre for Skills. <https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/>

Social and Emotional Skills (OECD, 2015); *Skills Strategy 2019. Skills to shape a Better Future* (OECD, 2019).

La primera estrategia sobre competencias, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: a Strategic Approach* (OECD, 2012), se propone identificar fortalezas y debilidades de los sistemas nacionales sobre competencias, señalar puntos de referencia a nivel internacional y diseñar políticas que permitan transformar mejores competencias en mejores trabajos, crecimiento económico e inclusión social. Para ello, la estrategia señala la importancia de invertir en la adquisición y desarrollo personal de competencias a lo largo de toda la vida (OECD, 2012; p.13).

Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills (OECD, 2013) es el primero de una serie de documentos que ofrecen un panorama de cómo se están desarrollando las competencias en los países miembros y asociados. Analiza fundamentalmente –aunque no de manera exclusiva– los resultados de PIAAC (*Programme for the International assessment of Adult Competencies*), que mide la disponibilidad y uso de algunas habilidades en adultos, tanto en el trabajo como en el hogar (OECD, 2013, p.23). Para ello utiliza variables como el contexto social y económico, el uso de habilidades de manejo de información, quiénes las poseen y a qué nivel, cuál es la demanda de estas habilidades en el mercado laboral, cómo se adquieren y mantienen a lo largo de toda la vida, y qué grado de pericia en esas habilidades se traduce en mejores resultados económicos y sociales.

Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills (OECD, 2015) es un trabajo analítico del rol de las habilidades socioemocionales y propone estrategias para desarrollarlas. Muestra también posibles efectos de dichas habilidades en diferentes aspectos de las personas, como su bienestar y progreso social, relacionándolas con su educación, resultados laborales, salud, vida familiar, compromiso cívico y nivel de satisfacción. El documento discute de qué manera las políticas, las escuelas y las familias pueden facilitar el desarrollo de estas habilidades a través de programas, enseñanza formal

y prácticas parentales. Propone, además, que estas habilidades pueden ser medidas significativamente dentro de ciertos límites culturales y lingüísticos. La importancia de este documento reside también en la intención de la OCDE de ampliar el espectro de habilidades más allá de las cognitivas, evaluadas a través del programa PISA.

Skills Strategy 2019. Skills to shape a Better Future (OECD, 2019) actualiza la estrategia 2012, no solamente a partir de lo aprendido desde su aplicación (OECD, 2019; cap.2), sino incorporando también implicancias de ciertas grandes tendencias – globalización, digitalización, envejecimiento de la población y migración- en las competencias (OECD, 2019; cap. 3). La estrategia, además, incorpora experiencia a partir de políticas de competencias en tres grandes áreas: desarrollo de competencias a lo largo de la vida, uso eficiente de las habilidades en el trabajo y la sociedad, y el fortalecimiento de la gobernanza de los sistemas nacionales referidos a competencias (OECD, 2019; cap. 4 a 6).

Better Skills, Better Jobs, Better Lives (OECD, 2012)

El enfoque estratégico que la OCDE presentó en 2012 comienza con una defensa de las competencias²⁸ como divisa global del siglo XXI, mostrando las enormes ventajas de invertir en ellas con el objeto de transformar vidas y fomentar las economías nacionales y regionales. Advierte, también, de los peligros de no ocuparse de ellas: las personas languidecen y quedan marginadas de la sociedad, el progreso tecnológico no redundará en crecimiento económico y los países pierden competitividad en la sociedad mundial, considerada como la "nueva" sociedad del conocimiento (OECD, 2012; p. 3).

²⁸ La versión en castellano del documento de la OCDE traduce el término *skills* como “competencias”

Al adoptar una concepción pragmática de la persona, cuyo rol principal en la sociedad sería producir bienes y servicios, las habilidades personales adquiridas o por desarrollar toman un papel protagónico en el discurso. Los objetivos de las posibles políticas de desarrollo de competencias quedan enmarcados en esta dimensión pragmática del ser humano: se vuelve imprescindible responder a las necesidades del mercado laboral, identificar a las personas inactivas, combatir el desempleo -particularmente de los jóvenes-, estimular la creación de empleos con exigencias de competencias "más altas", vincular las áreas importantes de las políticas para desarrollar las competencias transversales (OECD, 2012; p. 3).

El término competencias es entendido aquí como un poder de acción, una habilidad para hacer algo, poniendo en juego ciertos recursos principalmente cognitivos o intelectuales:

"las competencias básicas se definen como soluciones a problemas en ambientes ricos en tecnología (la habilidad para usar la tecnología para resolver problemas y tareas difíciles de lograr); alfabetización (la habilidad para entender y usar la información de los textos escritos en una variedad de contextos para lograr metas y seguir desarrollando conocimientos); nociones de aritmética (la habilidad de usar, aplicar, interpretar y comunicar información e ideas matemáticas); y componentes de lectura" (OECD, 2012, p. 10).

Así definidas, las competencias son entendidas como ciertas habilidades intelectuales de la persona, que se ponen en acto *para* el trabajo y la vida diaria. Las consecuencias de esta puesta en acto -tanto para la persona como para la sociedad- son beneficios laborales, crecimiento económico, bienestar, e incluso un mejor comportamiento cívico y social. Estos beneficios hacen de las competencias una herramienta clave para combatir la desigualdad y promover la movilidad social.

La *Estrategia 2012* también equipara el término "competencia" al de "habilidad", como "un grupo de conocimientos, atributos y capacidades que pueden aprenderse y que posibilitan a los individuos a realizar una actividad o tarea de forma exitosa y consistente" (OECD, 2012; p. 12). La suma de las competencias individuales, además, forma el capital

humano de un país. Y son consideradas, también, globales, en cuanto a su universalidad: todos pueden adquirirlas, y tienen el mismo significado para todos, en todo el mundo.

Otro de los conceptos destacados es el de "demanda de competencias" como un proceso que rige las necesidades del mercado laboral. Las políticas de los países deben reconocer esta demanda y adecuarse a ella, articulando los planes de estudio, flexibilizando la movilidad entre las diferentes opciones de formación, para lograr los objetivos educacionales y de desarrollo nacionales.

El modelo de gestión del trabajo que surge a partir de la década de los setenta pone el foco en las competencias de la persona. Existen dos grandes grupos de competencias: las más básicas, cognitivas o rutinarias, y las "más altas", que permiten acceder a trabajos más sofisticados y tecnológicos, y que resultan mejor remunerados. El primer grupo de competencias, más presentes en la enseñanza escolar, son necesarias para alcanzar las segundas, y resultan habilidades más fáciles de automatizar o subcontractar. Las competencias más altas comprenden, entre otras, la creatividad, el pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones, hasta las nuevas formas de trabajo como la comunicación y la colaboración. Estas categorías (habilidades básicas y altas), como ya se dijo anteriormente, están estrechamente relacionadas con otras dos etiquetas o clasificaciones, "mejores" trabajos – trabajos más rutinarios (i.e., "peores").

La demanda de competencias por parte del mercado laboral no es estática, sino que está en permanente cambio, impulsado principalmente por el progreso tecnológico. Por ello se afirma que es necesaria una formación continua a lo largo de toda la vida, en la que el individuo debe ser el protagonista, incentivado por políticas que faciliten a las personas a seguir capacitándose.

En este documento se refieren algunas de las transformaciones sociales y económicas de la globalización, producto de la revolución tecnológica, para reafirmar la “tendencia” en los cambios en la demanda de habilidades: mientras declinan las habilidades más rutinarias manuales o cognitivas, aumenta la demanda de habilidades de alto nivel cognitivo o interpersonales, como ser habilidades de procesamiento de información, comunicación interpersonal, auto-gerenciamiento o la capacidad para aprender (OECD, 2013; p.23).

La idea central de *Skills Outlook 2013* es que “las competencias transforman vidas, generan prosperidad y promueven inclusión social” (OECD, 2013; p.26). Si las competencias son utilizadas eficazmente, pueden generar mejores trabajos que lleven a tener mejores vidas: poseer más habilidades implica tener mejores oportunidades de vida. Entendemos que no se habla aquí del concepto de “buena vida” (vid. ut supra, capítulo 2), sino que se define por la negativa: tener pocas habilidades o de bajo nivel implicaría quedarse fuera del mercado laboral, tener menor calidad de salud, una baja participación cívica o baja confianza en los demás. El concepto de bienestar es uno de los más centrales y reiterados en todos los documentos de la OCDE, y es presentado como la meta de felicidad a que tienden todas las personas. Al describirlo, se le da el sentido de calidad de vida, es decir, las condiciones –en su mayoría materiales- para poder lograr una vida “feliz”. El bienestar resulta medido según variables determinadas: educación, resultados laborales, salud, vida familiar, compromiso cívico y nivel de satisfacción. Más recientemente la OCDE ha creado un índice de variables o temas esenciales para el bienestar, en términos de calidad y condiciones materiales de vida, en el que priman los aspectos económicos por sobre los socioemocionales, y no se consideran aspectos espirituales o religiosos²⁹.

²⁹ Cfr. OECD (2019), <https://oecdbetterlifeindex.org/es/about/better-life-iniciative>. Las once variables consideradas esenciales para el bienestar son: empleo, ingresos, vivienda, comunidad, educación, equilibrio laboral-personal, medioambiente, participación ciudadana (o compromiso cívico), salud, satisfacción ante la vida, seguridad.

De manera similar a como se explicita en el marco de las “Habilidades para el siglo XXI”, que se explica más adelante en el presente capítulo, se proponen cuatro categorías de habilidades cognitivas:

- Habilidades para procesar información: incluyen alfabetización (*literacy*), aritmética y cálculo (*numeracy*), resolución de problemas
- Comunicación interpersonal
- Auto-control o auto-gerenciamiento (*self-management*)
- Habilidad de aprender en un mercado laboral rápidamente cambiante (OECD, 2013; p.46)

La mayor demanda de competencias más “altas” se explica por las consecuencias de la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (ICT por sus siglas en inglés). El mayor acceso a las ICT produce cambios en la oferta y consumo de servicios, aumenta la demanda de trabajos que tengan relación con estas, y lleva a una globalización de los mercados (OECD, 2013; p.51). La perspectiva global de la economía, así como la idea de permanente cambio impulsado, principalmente, por el progreso tecnológico, son dos axiomas o supuestos que se presentan constantemente en el Discurso Educativo Global, reforzando la idea de demanda de habilidades, particularmente las más complejas, orientadas al mercado laboral (vid. capítulo 5.3).

Otra de las tesis centrales del documento afirma que las habilidades adquiridas se pueden perder, y por ello el desarrollo de habilidades de las personas no termina nunca (OECD, 2013; p. 198). Al igual que en otros discursos globales, este es uno de los fundamentos del concepto de aprendizaje para toda la vida. Su justificación está dada por la necesidad de mantener la “productividad” del trabajador, y no por el “perfeccionamiento” de la persona.

Al plantear que las habilidades “decaen” con la edad a partir de los treinta años, se establece la necesidad de mantenerlas y desarrollarlas. Al indagar por las razones de este planteo aparece la preocupación por el aumento de la edad de la población de los países

miembros de la OECD. Los estudios comparan los grupos etarios de 30 y 65 años según su performance en ciertas habilidades, y establecerían una relación causal entre edad y decaimiento en el uso de habilidades³⁰.

Estas mismas dudas surgen al analizar las variaciones en los niveles de pericia de habilidades al comparar grupos de 16 y 30 años. Cabe sospechar que aspectos como la maduración, la capacidad de abstracción o la experiencia laboral tengan una fuerte influencia en la performance de uso de habilidades.

Un último concepto que introduce el documento *Skills Outlook 2013* tiene que ver con el grado de pericia (*proficiency*) en las habilidades adquiridas y los resultados económicos y sociales que producen. Una mayor práctica en el uso de habilidades refuerza el grado de pericia, y cuanto más experto se vuelve la persona, más fácil le resulta utilizar tal o cual competencia. Los niveles más altos de pericia se vinculan con mejores oportunidades de vida, prosperidad y mayor inclusión social.

Pero el desarrollo de las habilidades no puede ceñirse exclusivamente a la educación formal (que es el factor más importante relacionado con el nivel de *proficiency*, según PIAAC), ya que una vez finalizada esta, el concepto de habilidad podría debilitarse. Para evitar esto, se amplía el campo del desarrollo de las habilidades: existen otros factores “post-escolaridad” que también desarrollan las habilidades, a lo largo de toda la vida, por ejemplo, en el ambiente ocupacional, o en la participación de actividades de aprendizaje

³⁰ Surgen ciertos interrogantes frente a esta afirmación: ¿en qué medida esta preocupación por la edad condiciona los “hallazgos” y la elección de las variables que señalan la correlación con la tesis de mantener y desarrollar las habilidades? ¿No existen otras variables o indicadores que no se correlacionen con las habilidades? ¿Es posible equiparar el background que tenían a los 30 años las personas de 65 años, con el grupo etario de 30 años actual? Seguramente haya otras variables no contempladas que pueden estar influyendo, especialmente aquellos indicadores relacionados con las ICT. Posiblemente haría falta un estudio longitudinal en el tiempo para verificar si existe causalidad entre edad y habilidades.

para adultos, o bien mediante el compromiso en actividades extra-laborales que impliquen el uso de habilidades de alfabetización, aritmética y cálculo, y resolución de problemas.

Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills (OCDE, 2015)

Este documento es un fuerte intento de incluir la dimensión emocional de la persona, abarcando al “*whole child*” según los desafíos del siglo XXI.

El documento comienza por preguntarse cuáles son las habilidades que llevan al bienestar y al progreso social. Y continúa: ¿Por qué no se suelen tomar en cuenta las habilidades socio-emocionales? Se ofrece dos posibles razones: por ser difíciles de medir, y por ser difíciles de mejorar. Para ambos problemas se presenta la solución: las habilidades socio-emocionales pueden ser medidas dentro de los límites de la cultura o la lingüística, y es posible mejorar el ambiente de aprendizaje para potenciar su desarrollo (OECD, 2015; p.13).

Las habilidades cognitivas dan cuenta de numerosos aspectos positivos para lograr tener éxito (i.e. bienestar económico y social), pero no son suficientes: hay más habilidades necesarias “hoy” para alcanzar el bienestar. El documento propone tres grandes categorías de habilidades socio-emocionales:

1. Para alcanzar metas: perseverancia, auto-control, pasión por los objetivos, apertura a nuevas experiencias, autoeficacia.
2. Trabajo con otros: sociabilidad, respeto, cuidado por el otro
3. Manejo de emociones: auto-estima, optimismo, confianza, control de la impulsividad, estabilidad emocional (OECD, 2015; p.34).

Se llega así a una nueva definición de competencias:

“Skills are broadly defined as individual characteristics that drive at least one dimension of individual well-being and socio-economic progress (productivity), that can be measured meaningfully (measurability), and that are malleable through environmental changes and investments (malleability)” (OECD 2015, p. 36)

Las características que debe cumplir cualquier habilidad para ser considerada como “útil” se mantienen respecto de documentos anteriores: que sea productiva (aspecto económico), medible (*accountability*) y maleable (que pueda ser motivo de enseñanza). Pero también se profundizan los contextos de aprendizaje: al ámbito formal (escolarización) se le agrega el ámbito de la comunidad y se incorpora la familia como contexto fundamental del aprendizaje. Las habilidades para lograr el progreso social se aprenden en estos tres contextos.

¿De qué manera, entonces, se pueden desarrollar estas habilidades socio-emocionales? La forma de potenciar su crecimiento a lo largo de la vida es mediante “inputs” en esos tres contextos: familia, escuela y comunidad. Si se actúa sobre estos inputs -por ejemplo, mediante políticas públicas-, estas acciones tienen un impacto en el desarrollo de las habilidades (OECD, 2015; p.41). Y más adelante se repite, si bien de manera más atenuada, la fórmula de invertir en políticas públicas que potencien este desarrollo de competencias, para obtener resultados económicos individuales y para el país, de manera análoga a cuando se hablaba de habilidades puramente cognitivas.

Este concepto de “contexto de aprendizaje” no es equivalente a otros términos usados en documentos anteriores, que se limitan a hablar de la escuela o el ámbito laboral. Es decir, no refieren lugares o espacios donde transcurre el aprendizaje de los niños, sino más bien instituciones (u organizaciones) gracias a las cuales los niños pueden aprender, y que son los responsables de su formación. Al ser instituciones y no espacios, los contextos de aprendizaje pueden ver potenciado su obrar educativo por medio de políticas públicas. Cabe aclarar que el discurso no ofrece una descripción concreta de cada uno de estos contextos (familia, escuela, comunidad), sino que apela a una mención genérica de cada uno.

Al hablar de la adquisición de las habilidades socio-emocionales y sus contextos de aprendizaje, el documento afirma que las habilidades engendran nuevas habilidades (OECD, 2015; p.76). Este proceso de efecto “bola de nieve” o de círculo virtuoso, es acentuado por la retórica de la urgencia: hay que empezar más temprano, con los niños pequeños, para aumentar sus habilidades a futuro, ya que cada vez más rápido se adquieren habilidades cuantas más se tengan ya. En cambio, si no se invierte en desarrollar estas habilidades en los niños, crece la brecha de desigualdad.

Desde una aproximación teórica, el documento ofrece acciones para que el niño adquiera habilidades socio-emocionales. Desde pasar tiempo de calidad con sus padres (contexto familiar), actividades innovadoras en la escuela (curriculares y extracurriculares), hasta políticas, prácticas y evaluaciones que potencien estas competencias. Por ejemplo, se menciona que los Objetivos Educativos Nacionales (en países miembros de la OCDE y sus asociados) incluyen habilidades socio-emocionales. Incluso los currículos nacionales suelen incluir materias que las promueven (Educación Física, Educación para la Salud, Educación Ciudadana y hasta Educación Moral y Religiosa) al potenciar la formación del carácter³¹.

A lo largo de los documentos de la OCDE se repite la idea de que las habilidades “mejoran vidas”, “transforman vidas”, generan mayor inclusión social y mejores oportunidades de vida. Este binomio “habilidades-buena vida” (*skills-lifetime success*) amplía sus fronteras al incorporar las competencias socio-emocionales. Aparecen nuevos “problemas” de índole social, que podrían mejorarse con estas: depresión, *bullying*, problemas de conducta como alcoholismo, tabaquismo o drogas, victimizarse. Una conclusión inmediata es que, al mejorar conductas y estilos de vida, las habilidades socioemocionales mejoran la vida de las personas. En los términos planteados por el

³¹ Mediante una copiosa cantidad de anexos, el documento presenta numerosos ejemplos de currículos nacionales que incorporan objetivos para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

documento de la OCDE, esta afirmación se refiere a mejorar la calidad de vida, medible según indicadores como los mencionados.

OECD Skills Strategy 2019: Skills to shape a better future (OECD, 2019)

La nueva estrategia de competencias de la OCDE retoma los conceptos desarrollados en la estrategia 2012, incorporando el impacto de cuatro grandes tendencias –globalización, digitalización, envejecimiento de la población y migración- para diseñar un nuevo marco teórico de las competencias. Presenta, además, un análisis de las experiencias en políticas en tres grandes áreas: desarrollo de competencias a lo largo de la vida, uso eficiente de las habilidades en el trabajo y la sociedad, y el fortalecimiento de la gobernanza de los sistemas nacionales referidos a competencias.

En primer lugar, se refuerza la tesis de que “para entrar al mundo del futuro” se necesita una gran adaptabilidad para adquirir mayores niveles de habilidades y de distinto tipo, más si se considera la velocidad de los cambios en el mundo actual (OECD, 2019; p.18). Y se plantea la necesidad de una reforma de los “sistemas de competencias” nacionales, que trascienden a los sistemas educativos para pertenecer a todos los ámbitos gubernamentales (trabajo, industria, etc.). ¿Qué se entiende por “mundo del futuro”? Claramente se lo presenta como algo sumamente positivo, ya que se da por sentado que todos querrán entrar en él y no quedarse afuera. Una de las características principales de este ambiguo término es el desarrollo científico y tecnológico que propondría un progreso –en el sentido de la Ilustración- hacia un bienestar mayor que el actual. La lógica argumentativa del discurso propondrá que para pertenecer a esta categoría de futuro tecnológico y bienestar es necesario volverse altamente competente para actuar y trabajar en ella.

Sin cambios conceptuales significativos respecto de las competencias, el bienestar y una “mejor vida” como finalidad de desarrollar competencias en las personas, la nueva

estrategia propone una mirada de las habilidades y de “lo que funciona” desde cuatro mega tendencias: la globalización, la digitalización, el envejecimiento de la población (en países de la OCDE) y las migraciones. Hay una suerte de contradicción entre estos dos conceptos relacionados: “lo que funciona” refiere al presente, mientras que las “megatendencias” remiten más al futuro, de modo que lo que funciona actualmente no necesariamente servirá en el “mundo del futuro”, mencionado anteriormente. En cambio, el concepto de lo que funciona presenta una visión pragmática y performativa del mundo actual, que se vincula con el concepto de bienestar –las prácticas y políticas citadas suelen pertenecer a los países desarrollados y con mayores ingresos, tal como lo presenta el informe McKinsey y la estrategia del Banco Mundial-, o bien con una nueva gobernanza a través de resultados de tests internacionales como PISA (Pereyra, Kotthoff & Coweb, 2011; Morris, 2015). Profundizaremos sobre estos conceptos más adelante.

El concepto de sistema de competencias, entendemos, surge de cruzar el concepto de habilidades (hasta ahora como formando parte de la persona educada) con estas cuatro mega-tendencias que señalan un horizonte futuro. De esta manera el discurso de las competencias se vuelve transversal a diferentes áreas de políticas, y no solo enmarcado dentro del campo educativo. Este concepto de “sistema de competencias” es tratado de manera semejante al concepto de sistema educativo y sometido a procesos similares, como en el capítulo 1 del documento, al hablar de “reingeniería del sistema de habilidades”.

¿Cómo define a las mega-tendencias? ¿Qué aspectos toma en cuenta y cuáles deja de lado? Por ejemplo, al hablar de “Digitalización” sólo se considera una de sus consecuencias: la automatización de tareas (que lleva a la desaparición y cambios de trabajos), que conduce, a su vez, a la necesidad de adquirir y/o desarrollar habilidades (cognitivas) más altas (OECD, 2019; p.19). De manera análoga, al hablar de la “Globalización”, hace referencia a cómo distintas partes del proceso productivo tienen lugar en distintos lugares geográficos, para hacer hincapié en que las tareas más rutinarias de dicho proceso se hacen fuera de los países de la OCDE, generalmente en países emergentes, ya que demandan niveles de habilidades más bajos. No propone una

definición formal o un análisis más profundo de estos cuatro términos. En cambio, en los dos ejemplos citados se señala solamente un aspecto, vinculado con las competencias.

La Estrategia 2019 también alerta de los cambios que se van originando en la demanda de competencias: aumento en la demanda de competencias referidas a STEM³²; con equipamientos más modernos, las áreas técnico-profesionales demandan niveles más altos de competencias; necesidad de mayor acceso a la universidad para que más personas tengan un grado más alto de pericia en las competencias, junto con una mayor diversidad de carreras; necesidad para los adultos de renovar sus competencias (*reskill*) y mejorarlas (*upskill*) debido a los cambios acelerados en los ambientes laboral y social. También se alerta sobre el pobre uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación formal, que permita lograr mejores resultados y preparar a los estudiantes para un futuro digital. El riesgo de no utilizar las competencias de manera eficiente conlleva un malgasto de capital humano. En contrapartida, los adultos con mayores niveles de competencias lograrían mayor cohesión e inclusión social.

Además de estos cambios, que demandan una reforma de los sistemas de competencias en los países, se advierte que una falta de políticas de industrialización e innovación puede desalentar a que la gente se capacite en competencias más complejas, a la vez que se produce un desacople entre las competencias demandadas por el mercado laboral y las habilidades de los trabajadores. Sin embargo, continúa el documento, la gobernanza de estos sistemas de competencias es más compleja y requiere sumar a todos los actores que intervienen en la formación de habilidades, incluyendo también a los sectores privados, los profesores y los alumnos. Y también contar con sistemas de información efectivos para medir las competencias de los trabajadores (principalmente a través de PIAAC), para conocer las competencias que demanda el mercado laboral y poder anticipar habilidades que serán demandadas a futuro.

³² Acrónimo que se refiere a las áreas de conocimiento: *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

El enfoque por resultados del Discurso Educativo Global se plasma, también, en esta Estrategia 2019 de la OCDE con la exigencia de medir el desempeño en el uso de habilidades, tanto en el trabajo como en la sociedad (OECD, 2019; cap.5). La evaluación de adultos (trabajadores) que realiza el programa PIAAC es, además, comparativa de la performance de los países evaluados, al igual que sucede con la evaluación de estudiantes en las pruebas PISA. La lógica discursiva, en cada capítulo de la Estrategia 2019, presenta primero las prioridades de políticas para el desarrollo, uso y potenciación de las habilidades (con una fuerte impronta de habilidades para el trabajo). Para ello, el discurso –autorreferencial- habla de la experiencia adquirida a partir de la Estrategia 2012 y otros documentos de políticas de la OCDE. Las prioridades de políticas se apoyan en datos “objetivos” aportados por PISA y PIAAC, en tablas comparativas por países. Sigue un análisis de los datos que apoyan esas políticas propuestas y concluye con una sección de “buenas prácticas” de países, donde ya funcionan cada una de las políticas presentadas (se muestran resultados positivos para esos países, según indicadores elegidos para describir dichas políticas).

Las grandes tendencias también afectan el rol de los gobiernos, y crean la necesidad de reformar los sistemas de competencias. Algunas consecuencias de las grandes tendencias, que afectan a los gobiernos son: descentralización de la información; nuevas formas de trabajo no convencionales; *offshoring* de partes de procesos de producción; eliminación de barreras geográficas; cambios demográficos que influyen en los presupuestos nacionales.

A manera de cierre, la Estrategia 2019 resume el Marco de Competencias en tres grandes necesidades y objetivos:

1. Desarrollar competencias relevantes durante la vida
2. Usar eficazmente las competencias en el trabajo y la sociedad
3. Fortalecer la gobernanza de los sistemas de competencias

Los dos primeros objetivos trabajan acumulativamente para construir capital humano.

5.1.2 UNESCO

La UNESCO se inscribe, a nivel teórico, en una tradición más "humanista", a diferencia de la OECD, cuyas prioridades parecen focalizarse en el desarrollo económico de sus países miembros. En uno de los documentos que explicitan la misión estratégica de la UNESCO en materia de educación, *Hacia las Sociedades del Conocimiento* (UNESCO, 2005), se plantea cuál es la concepción de competencias que adopta. También realiza una extensa reflexión en torno a lo que denomina un nuevo concepto de sociedad en función del conocimiento.

El documento propone inicialmente una serie de interrogantes y menciona diversas posturas actuales acerca del conocimiento como objeto de desafíos económicos, políticos y culturales. ¿Qué tipo de conocimiento se privilegia? ¿Existe una hegemonía del modelo técnico y científico como el único conocimiento legítimo y productivo? Ante el desequilibrio en el acceso al conocimiento, ¿qué hacer?, ¿qué políticas y estrategias deben ser priorizadas? (UNESCO, 2005; p.5).

Ante esta serie de interrogantes, la UNESCO se posiciona como discurso experto para la búsqueda de respuestas y soluciones a los posibles problemas que surgen al interior de los sistemas educativos nacionales al momento de analizar estos cuestionamientos.

La primera gran respuesta del documento es que las sociedades tienen que compartir el conocimiento: no se trata únicamente del desarrollo del individuo y su capital humano, y las políticas que este desarrollo conlleva para lograr tanto su progreso económico como el de toda una economía nacional, sino que trata de definir el conocimiento como bien público, global, que debe estar a disposición de todos (UNESCO, 2005; p.18; cap. 10). Esta concepción se basa en los valores y derechos humanos fundamentales, que funcionan como un discurso normativo: la libertad de opinión y de expresión, el derecho a la

educación -gratuita-, y el derecho a participar libremente de la vida cultural de la comunidad.

La idea de conocimiento compartido, basado en valores de cooperación y solidaridad tiene como finalidad el acceso universal al conocimiento: es para todos. Se opone programáticamente a una definición de conocimiento como recurso económico y de poder (UNESCO, 2005; p.23; p.42; p.68ss), y propone dar cuenta del mandato de universalidad de la educación: "igualdad de posibilidades de educación para todos". Si bien la información es una forma fija y estabilizada de conocimiento, para su difusión y, en potencia, es una mercancía, en cambio el conocimiento pertenece a "cualquier mente razonable" y necesariamente es cooperativo. El concepto de desarrollo implica la cooperación, y esta tiene lugar a través de redes. Si se consideran los problemas mundiales, por ejemplo, los relativos al medio ambiente, queda claro que éstos exigen la cooperación internacional y la colaboración científica para su abordaje y solución. Es por ello que el conocimiento no puede ser considerado una mercancía como las demás.

También se entiende el concepto de conocimiento como una construcción -individual y colectiva- a partir de una capacidad o competencia de la persona: no basta con acceder a la información para obtener conocimiento: es necesaria la capacidad de la persona para diferenciar la información útil de la que no lo es. Si no posee dicha capacidad o competencia -ambos términos son utilizados alternativamente como sinónimos-, el sujeto fracasará en la adquisición y producción de conocimiento.

El discurso de UNESCO plantea explícitamente –a diferencia de la OCDE o el Banco Mundial- el problema del conocimiento como poder en dos aspectos. Se refiere principalmente al conocimiento científico y tecnológico, que trae beneficios económicos (entre otros) para quienes lo posean (ya sea individuos o países), y genera dependencia económica para quienes no lo posean. También se considera el conocimiento respecto del cómo hacer, cómo acceder a y producir conocimiento a partir de los flujos de información: en este caso se refiere a las propias competencias de las personas, que les permitan vivir

en las sociedades del conocimiento. Por ello es fundamental el rol de la educación, a la vez que en conocimiento compartido es imprescindible para la igualdad de oportunidades. El problema plantea dos categorías binarias de individuos, que conforman la “brecha cognitiva”: los que pueden acceder a y producir conocimiento, y los que no pueden. En términos de países, se utilizan las categorías desarrollado y en desarrollo.

La falta de competencias para acceder al conocimiento es considerada como un verdadero problema para las sociedades del conocimiento, y suele ser referido como brecha cognitiva (UNESCO, 2005; p.75; pp.175ss). Salvar esta brecha es una tarea no solo de los sistemas educativos y de toda la sociedad, sino también de la UNESCO. Un inicio de solución resultaría de vincular esta brecha cognitiva con la llamada "brecha digital", ya que esta última suele coincidir con el mapa de la geografía del desarrollo: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación deben contribuir al desarrollo de los países, y consecuentemente, disminuirían la brecha cognitiva presente en las sociedades, tanto desarrolladas como en desarrollo, si bien la "brecha" es más significativa en las sociedades consideradas "en desarrollo".

Entre los valores principales de las sociedades del conocimiento se mencionan, por un lado, la capacidad (entendida como competencia) para "identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información" (UNESCO, 2005; p. 29) para crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano; y por otro, el valor de propiciar la autonomía en una sociedad con pluralidad, integración, solidaridad y participación, enfocada en el desarrollo humano. La noción de autonomía es una de las notas centrales de la definición de UNESCO de persona educada. Para entrar en esta categoría o clasificación de persona autónoma (Hacking, 1985) se deben adquirir una serie de capacidades, cierta cultura general y un conjunto de competencias. Como expondremos en el capítulo 6, mientras que el modelo de educación para la autonomía (Kant y Brighouse) se refiere a la voluntad y las habilidades para pensar críticamente para sopesar y elegir la propia buena vida, el sentido que el discurso de UNESCO atribuye a la autonomía es utilitarista, reducido a no depender de otros para lograr el bienestar, gracias a poseer una serie de competencias y conocimientos.

Hay una señal de alerta en el documento, que advierte del peligro de deshumanización que pueden producir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: estas asisten la actividad cognitiva, la percepción, la memoria, las operaciones lógicas, el aprendizaje. Pero con riesgo de pérdida de capacidades humanas básicas y fundamentales para el conocimiento, si se abusa de ellas. Aún más, refiere la aparición de "nuevos"³³ valores culturales como la creatividad y la innovación. Este último término es entendido como conocimiento producido pero que además es valorizado. Es esta una concepción utilitarista y pragmática del conocimiento, ya que obtiene su valor de la demanda de la sociedad.

Considerando los valores mencionados, una verdadera sociedad del conocimiento implica, entonces, la libre circulación de los datos y la información, con pluralismo de medios y libertad de prensa, que permita la democratización de la producción de conocimiento: que todos puedan producir conocimiento a partir de los flujos de información.

Al hablar de la producción de conocimiento y la capacidad de la persona respecto del uso de la información, se considera a la persona no solo en cuanto individuo sino fundamentalmente como miembro de una sociedad. Además, no se trata solo de una sociedad localizada geográficamente, sino fundamentalmente de una "sociedad red", adoptando el concepto de Castells³⁴. Si bien se trata de grandes definiciones, el documento analiza posibilidades reales y dificultades que este ideal presenta.

³³ el resaltado es nuestro

³⁴ Castells, Manuel (1996). *La era de la información*. Madrid, Alianza Editorial. El documento de UNESCO se refiere aquí a una de las tesis de Castells acerca del surgimiento de relaciones más horizontales que no se ajustan a las tradicionales relaciones jerárquicas de una sociedad y que muchas veces suplantán su verticalidad, producto especialmente de la revolución de la información, y que conforman redes que trascienden fronteras y naciones.

Uno de los mandatos centrales de la UNESCO se refiere a su misión fundamental, la alfabetización, principalmente en la escuela. El documento plantea el interrogante actual de qué debe enseñarse en la educación básica: ¿Se deben enseñar sólo contenidos básicos? Por un lado, se presenta una serie de competencias a adquirir y desarrollar, como propuestas concretas que forman parte de un consenso más o menos universal referido a la escolarización básica, como se muestra en el siguiente apartado (UNESCO, 2005; p.80ss). También se enuncian ciertas características que debería poseer el aprendizaje: que sea flexible, ya que el constante progreso científico y tecnológico demanda continuamente nuevas competencias; que continúe a lo largo de toda la vida, ya que aprender no puede suceder en un único espacio-tiempo determinado y definido.

A modo de cierre, el documento *Hacia las Sociedades del Conocimiento* convoca todos los sectores de la sociedad, a nivel local y mundial, para construir sociedades del conocimiento, con un discurso de carácter ético y posicionándose como autoridad moral. Explicita una serie de recomendaciones, que resumen todos los aspectos tratados a lo largo del documento. Entre estas recomendaciones, propone -mediante un discurso normativo- sus propósitos o fines de la educación: que prepare a los educandos para "afrontar los desafíos del siglo XXI", en tres aspectos fundamentales: la creatividad, los valores de ciudadanía y democracia, y las competencias para la vida y el trabajo (UNESCO, 2005; p.211).

5.1.3 BANCO MUNDIAL

En el año 2011 el Banco Mundial lanza una nueva estrategia de acción para su sector educativo: *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. (WBG, 2011). La Estrategia continúa y profundiza la estrategia anterior que corresponde al año 2000, con una actualización en 2005, enfocada en promover que todos puedan completar una educación básica y adquirir las habilidades fundacionales - alfabetización, aritmética, razonamiento y habilidades sociales como trabajo en equipo- y a su vez tener oportunidades para aprender habilidades más avanzadas (WBG, 2006).

El documento es presentado en consonancia con la misión del Banco Mundial y como continuidad y actualización de las acciones que viene realizando en el sector educativo. Se propone, sin embargo, un cambio de foco: si los documentos anteriores preferían hablar de educación y enseñanza, en esta estrategia el centro parece estar en la persona que aprende: ya en el título se habla de aprendizaje, persona, habilidades, junto a dos términos ligados a la misión del Banco Mundial, inversión y desarrollo. El objetivo que plantea es claro al respecto, si bien es sumamente amplio: aprendizaje para todos, más allá de la escolarización.

En una primera aproximación, el cambio de léxico parecería una mera cuestión retórica, más que un cambio conceptual. Basta prestar atención a las dos direcciones estratégicas que se definen para realizar el objetivo del documento: "la reforma de los sistemas educativos" y "la construcción de una base de conocimientos de alta calidad para las reformas educativas a nivel mundial" (WBG, 2011). Ambos direccionamientos establecen un marco de referencia para la acción del Banco Mundial, aplicable tanto al título de la actual estrategia como al de las anteriores.

En la justificación de la estrategia 2020 se menciona la necesidad de mejorar la calidad de la educación y, ahora sí se utiliza el término, "acelerar el aprendizaje". Pero una nueva idea funciona como contraargumento de esta voluntad de centrarse en la persona: es necesaria una nueva estrategia porque las tecnologías van cambiando los perfiles laborales y las habilidades demandadas en esos mercados laborales. Y las habilidades de cada trabajador, de acuerdo con el discurso de la Estrategia, determinan su productividad y su capacidad de adaptarse a las nuevas exigencias de los mercados laborales.

En esta primera lectura ya podemos destacar ciertos conceptos y categorías que surgen del discurso del Banco Mundial. Una primera noción es la "demanda de habilidades" del mercado laboral, compartida también con la OCDE. No solo se omite una descripción de tales demandas, sino que además no refiere ningún dato empírico que las

fundamente. El discurso utiliza una generalización para instalar la necesidad de cambio y reforma de los sistemas educativos respecto de todas las competencias personales, a partir de las posibles nuevas exigencias de habilidades más tecnológicas referidas a tareas técnicas u oficios profesionales. En relación con esta noción y el mercado laboral, se etiqueta a la persona que aprende –a pesar de la insistencia del discurso por ponerla en el centro y como protagonista del aprendizaje- como trabajador, y para describir esta clasificación se habla de las habilidades demandadas, su productividad, y un tercer término recurrente, su adaptabilidad a los cambios. Este es uno de los aspectos centrales de la visión que propone el Banco Mundial acerca de la persona y su cosmovisión, como veremos más adelante.

Se define un problema central, que luego será retomado al hablar de sus posibles soluciones, y es la evidencia de resultados muy bajos en PISA en muchos países en desarrollo, especialmente en poblaciones desfavorecidas. En esos contextos, los estudiantes solo adquieren, "en el mejor de los casos" capacidades rudimentarias en la escuela (WBG, 2011; p.3). En sintonía con los discursos de la OCDE y de UNESCO, se habla de la existencia de una brecha de conocimiento (o brecha cognitiva) entre países en desarrollo y países miembros de la OCDE. Aquí se utiliza una clasificación similar a las mencionadas anteriormente, con la diferencia –no tal sutil- de reemplazar la etiqueta de “países desarrollados” por la de “países miembros de la OCDE”.

Como se explicita más adelante en el presente capítulo, la definición de este problema implica una serie de supuestos, que orientan la definición de los "problemas" y, a partir de estos, las posibles soluciones y la agenda de acción a nivel de políticas. En primer lugar, se plantea como objetivo general de la Estrategia, que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y capacidades que necesitan. Para ello se requiere la reforma de los sistemas educativos nacionales y la construcción de una base de conocimientos de alta calidad para llevar a cabo dichas reformas.

Si bien la Estrategia no propone soluciones concretas al problema central planteado (la falta de capacidades o competencias, especialmente en los países en desarrollo, según los datos obtenidos en PISA), sí establece un marco referencial para las acciones del banco Mundial orientadas a políticas al interior de los países con los que colabora. Respecto de las reformas de los sistemas educativos señala el uso de recursos de manera más eficiente, aumentar la rendición de cuentas y de resultados, para mejorar el gobierno y la gestión, que haya cuentas más claras, vigiladas y con transparencia. Propone una gestión orientada por los resultados. Para ayudar a llevar adelante las reformas se plantea, como solución macro, la creación de una base de conocimientos expertos, que permitan a los sistemas educativos evaluar sus fortalezas y debilidades, qué intervenciones fueron eficaces y, principalmente, evaluar si los niños adquieren los conocimientos y capacidades que necesitan (WBG, 2011; p5ss).

El discurso de la estrategia 2020 va configurando, sin dar una definición formal específica, el concepto de habilidad, considerada como capacidades que la persona necesita adquirir para la vida y el trabajo. Entre estas habilidades se mencionan las competencias básicas de lectura y aritmética elemental, que los niños adquieren -o se espera que adquieran- en la escuela. En este contexto se utiliza el término competencias en un sentido más acotado y estricto. En cambio, se utiliza el concepto de habilidades como capacidades cognitivas (pensamiento crítico, resolución de problemas) pero también sociales (trabajo en equipo), comunicativas. Y se reserva el término de habilidades técnicas o profesionales para aquellas más específicas y que corresponden a los distintos ámbitos del mercado laboral (por ejemplo, las habilidades propias de un oficio).

En particular, el documento introduce un nuevo concepto, que denomina *economy skills*, y que define como “las habilidades analíticas e interpersonales para manejarse en circunstancias no rutinarias” (WBG, 2011; p.23). Son nuevas habilidades que comienzan a ser demandadas en el mercado laboral debido al cambio tecnológico.

Para tener una vida más saludable y satisfactoria son necesarias, además de las competencias básicas, toda la gama de habilidades mencionadas. Esta complejidad requiere, siguiendo el discurso del Banco Mundial, un enfoque centrado en los resultados y en la rendición de cuentas respecto de los recursos invertidos. Se alienta que cada vez más países midan las competencias de sus estudiantes en lectura y matemática por medio de sistemas de evaluación nacionales, regionales e internacionales (como por ejemplo PIRLS, SACMEZ, PISA, TIMSS, etc.). Pero hay que ir más allá de las competencias básicas para evaluar el impacto de la educación en el mundo del trabajo y de la vida. Las habilidades como resolver problemas, trabajo en equipo o comunicación efectiva no están presentes en aquellas evaluaciones estandarizadas (WBG, 2011, p.38). Sin embargo, esta ausencia no es obstáculo para el discurso del Banco Mundial para promover el uso de exámenes internacionales. Son una pieza clave dentro de un enfoque sistémico para implementar reformas en los sistemas educativos nacionales. Esto nos habla, no sólo de un progresivo cambio en la gobernanza de los sistemas educativos por medio de resultados de pruebas estandarizadas, sino también del creciente prestigio que va adquiriendo PISA para el resto de los organismos internacionales.

5.1.4 MC KINSEY & COMPANY

En el año 2007, McKinsey&Company publica un influyente documento titulado *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Al inicio del documento los autores establecen como premisa que es una prioridad en la agenda de casi todos los países la necesidad de una reforma educativa, siendo la finalidad de todo sistema educativo “cambiar lo que sucede en los corazones y en las mentes de millones de niños”. En su investigación encuentran como grave problema que existen grandes diferencias en la calidad de la educación entre los sistemas educativos. Y establecen como motivación natural de dicha necesidad de reforma cómo mejorar la calidad. La respuesta consiste en mirar los sistemas educativos con mejores desempeños, qué tienen en común y cuáles herramientas emplean para mejorar los resultados.

Como primera mirada el documento hace foco en los resultados de evaluaciones internacionales, como fuente primaria de análisis, y analiza las políticas aplicadas por dichos sistemas educativos “exitosos”, resumiéndolas en tres respuestas: 1) consiguen a las personas más aptas para la función docente; 2) las desarrollan hasta convertirlas en instructores eficientes; 3) garantizan la mejor instrucción posible para todos.

En una segunda mirada, proponen buscar la solución al problema de la calidad en experiencias de “mejores prácticas” que cumplan las siguientes características: que no dependan del lugar o cultura y así puedan ser imitadas en otros contextos, promoviendo su globalización; que puedan lograrse en el corto plazo; que sean de aplicación universal.

La necesidad de mejora en la calidad de los sistemas educativos se fundamenta en la necesidad que tienen los países de interactuar y competir en la Economía global del Conocimiento. Esta economía globalizada, afirma el documento, demanda un alto nivel de conocimientos y capacidades. Para lograr actuar con éxito en este nuevo contexto, los países necesitan una mejora en los resultados de sus sistemas educativos, y una distribución más equitativa de los recursos educativos, que lleve a la igualdad de oportunidades de todos sus ciudadanos. A lo largo del documento se amplía este binomio Economía del Conocimiento – alto nivel de conocimientos y capacidades.

El informe considera como fuente primaria de datos los resultados del programa PISA, que permitiría comparar la calidad de la educación de modo directo y regularmente. Dos de las conclusiones que realiza a partir de los datos de PISA son: la excelencia en educación es alcanzable y a un costo razonable, y se puede lograr una buena distribución de los resultados teniendo en cuenta el aspecto social.

El discurso de McKinsey utiliza varios conceptos que toma prestado de la OCDE y el Banco Mundial. La noción de gobernanza de los sistemas educativos a partir de los resultados de PISA (Pereyra, Kotthoff & Cowen, 2011) y otros tests (gestión por resultados),

la idea de crisis educativa y su reforma urgente (descrita, básicamente, como la obtención de pobres resultados en PISA, que señalarían la falta de habilidades y competencias), el concepto de mejores prácticas (“lo que funciona”) –con su sentido pragmático y su validez establecida por la performatividad-, o la categoría de competencias altas y básicas (nombradas como alto/bajo nivel de competencias). En la descripción del concepto de mejores prácticas, McKinsey hace hincapié en su aplicabilidad y transferencia, y la propiedad de ser descontextualizadas o universales.

McKinsey ofrece ir más allá de un mero análisis de los resultados de PISA, que por cierto son publicados periódicamente por la misma OCDE. Con un enfoque “original” combina resultados cuantitativos con perspectivas cualitativas (McKinsey&Co, 2007; p.5), produciendo un informe que pretende mostrar qué tienen en común los sistemas educativos con alto desempeño y que mejoran con rapidez. Su objetivo es mostrar un conjunto de soluciones de carácter universal y del cual se pueda tomar “lo que uno quiera”.

Luego de mostrar el fracaso de distintas políticas para mejorar los resultados (aumento del gasto, mejor ratio docente-alumno, reforma de la estructura del sistema educativo, número de alumnos por aula, etc.), el documento señala el fuerte impacto obtenido gracias a la mejora en la “calidad” de los docentes (McKinsey&Co, 2007; p.14). Es por eso que se propone como axioma que la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes. La justificación propuesta para este principio se basa en apelar al sentido “popular” o a anécdotas de un sistema educativo “exitoso”, es decir, con altos resultados según PISA. No ofrece, en cambio, argumentos racionales.

Establecido este axioma, el problema de la calidad educativa estaría en el reclutamiento de docentes. Por ello la lógica del informe señala las políticas de solución (universal) al problema: mejorar los mecanismos de selección de docentes, prestigiar el estatus docente y establecer políticas salariales acordes con las dos anteriores (McKinsey&Co, 2007; p.19). Luego, las políticas educativas de los países que deseen

mejorar deben apuntar a resolver estas cuestiones: cuidar el perfil para ser admitido como docente –fundamentalmente que posea ciertas habilidades y atributos-, potenciar “marcas” y un fuerte marketing para mejorar el estatus de la profesión docente. El documento muestra algunos casos de políticas aplicadas en diversos países, como soluciones “no complejas”, que han demostrado tener éxito en sistemas educativos de alto rendimiento.

La segunda respuesta afirma que hay que mejorar la instrucción como otra de las condiciones sine qua non para mejorar los resultados. Esta sección del documento está llena de estrategias pragmáticas o “efectivas” obtenidas, una vez más, de experiencias de mejores prácticas de los sistemas educativos exitosos. Expresamente se omite dar una definición teórica de qué es una buena instrucción, ya que considera que sería un mero debate inútil. En cambio, es posible *mostrar* una buena instrucción, hallando a los mejores educadores. Serían ellos los que podrían elaborar mejores planes de estudio, y así poder suministrar a miles de docentes los conocimientos y capacidades necesarias, mediante una especie de “efecto cascada”.

Se proponen, ciertamente, diversas políticas atractivas para desarrollar a los docentes y así mejorar la calidad de la instrucción. Y continuando con la estrategia persuasiva, el discurso se conforma con mostrar casos exitosos más que en construir una línea argumentativa racional.

Estas dos categorías, “personas más aptas” al referirse a la selección previa de personas a convertirse en docentes, e “instructor eficiente”, parecen más complejas de definir. En el primer caso, el discurso de McKinsey omite una descripción específica, en cambio mantiene la regla de la performatividad y el pragmatismo retórico, al mostrar con ejemplos de países exitosos (según PISA) qué se considera un buen reclutamiento de docentes y quiénes serían los “más aptos”. En el caso de los “instructores eficientes” utiliza el mismo mecanismo discursivo, apelando al concepto de mejores prácticas. La negativa del discurso a dar una descripción de buenos docentes, presenta una posible

falacia circular, en la que la categoría “buen docente” se define por el concepto de “calidad educativa”, que es, a su vez, la que logran los buenos docentes. Hay, sin embargo, un intento por escapar a esta deficiencia argumentativa, proponiendo que sean los buenos docentes los que, mediante el debate y la deliberación racional entre ellos, puedan describir qué debería entenderse por calidad educativa. En este caso, el a priori “buenos docentes” sigue existiendo. Esta ausencia argumentativa, a favor de una metodología performativa y pragmática del discurso, oculta el supuesto en que se basa todo el informe: la calidad educativa, poseer una buena instrucción –en conocimientos y habilidades-, resulta medida –y así, también, determinada- por los buenos o malos resultados en las evaluaciones internacionales, fundamentalmente en PISA.

La tercera respuesta propone que el alto desempeño implica buscar el éxito de todos los niños. Para ello es necesario, por un lado, fijar altos objetivos para todos y cada uno de los niños, y por otro, compensar las desventajas del entorno de cada niño. Es función del sistema educativo –afirma el documento- fijar expectativas claras y altas para cada alumno, ya que existe una fuerte presión por obtener buenos resultados, según estándares nacionales e internacionales. Por un lado, se vinculan los estándares nacionales a los resultados del informe PISA, e incluso reconociendo que los niños aprenden a distintas velocidades, de todos modos, se fijan altas expectativas sobre los resultados esperados.

Como cierre, el informe resume los tres principios de acción para lograr una mejora significativa del sistema educativo en cuestión: docentes mejor preparados que brinden una instrucción de calidad y puedan lograr altos resultados en todos los niños. Con una fuerte impronta democrática de igualdad de oportunidades, McKinsey ofrece una guía práctica para analizar un sistema educativo y buscar soluciones que ya tuvieron éxito en otros sistemas de alto rendimiento.

En esta primera sección, más descriptiva, del discurso de las competencias, hemos presentado las principales nociones y conceptos del discurso de las competencias a partir de los documentos seleccionados de la OCDE, UNESCO, Banco Mundial y McKinsey. Se

relevaron ciertas clasificaciones y categorías, así como también algunos mecanismos que utilizan estos discursos para formarlas. En los siguientes apartados retomaremos estas clasificaciones, aplicadas a la noción de habilidades para el siglo XXI, y las relaciones entre ellas. En el capítulo 6 se retoman nuevamente algunas de estas cuestiones en relación con los modelos de educación para la virtud, la autonomía y la ciudadanía.

5.2 Las habilidades para el siglo XXI en el Discurso

Educativo Global

La discusión en torno del concepto y necesidad de adquisición y desarrollo de habilidades en el ámbito educativo es compleja y abarca diferentes dimensiones. El Discurso Educativo Global las ubica en el centro de esta discusión, a la hora de señalar problemas, falta de calidad educativa, necesidad de reforma de los sistemas educativos, demanda del mercado laboral y bajos rendimientos en pruebas estandarizadas. Entre los grandes temas que intervienen en dicha discusión el DEG destaca las grandes transformaciones sociales y económicas de la globalización, la revolución tecnológica y, en particular, de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las tendencias en el mercado de trabajo, las migraciones, la brecha cognitiva entre países y hasta el envejecimiento de la población en países de la OCDE.

Desde hace varios años, distintas alianzas de actores educativos han ido diseñando diferentes marcos teóricos para impulsar la adquisición y desarrollo de competencias en el ámbito educativo. Dos de los marcos de habilidades³⁵ con mayor difusión son el Marco

³⁵ Los documentos de OCDE y Banco Mundial traducen el término skills alternativamente como competencias o habilidades. Priorizamos el primero para hablar de discurso de las competencias y competencias globales, y el segundo, al referirnos al concepto de habilidades para el siglo XXI (21st Century Skills). No hacemos distinción entre ambos términos cuando los documentos de análisis no lo hacen.

Europeo de Habilidades y la Alianza para las Habilidades para el siglo XXI, que proponen una categorización de las competencias más demandadas y/o con mayor difusión en los discursos educativos. A modo de referencia exponemos brevemente ambos marcos que, como veremos, engloban la mayoría de las competencias a que hace referencia el Discurso Educativo Global.

El Marco de Referencia Europeo de competencias claves³⁶

A fines de 2006, el Parlamento Europeo adoptó un marco de competencias consideradas claves para lograr cuatro objetivos fundamentales para sus ciudadanos: desarrollo personal, ciudadanía activa, inclusión social y empleabilidad dentro de una sociedad del conocimiento. Establece ocho categorías o competencias claves, que son consideradas iguales en importancia:

1. Comunicación en lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
8. Conciencia y expresiones culturales.

Por ejemplo, la Competencia digital incluye la habilidad de buscar, obtener y procesar información, utilizarla con sentido crítico, evaluar su relevancia; y también, la habilidad de producir, presentar y comprender información compleja utilizando servicios digitales basados en internet.

³⁶ Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework (2007). Cit. en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_3942006123oen001000_18.pdf

De igual manera, cada competencia clave hace referencia a una serie de habilidades variadas, no sólo cognitivas sino también interpersonales, sociales y emocionales.

Partnership for 21st Century Skills³⁷

Este marco presenta una visión holística de la enseñanza-aprendizaje del siglo XXI, poniendo el foco en los logros deseados en los estudiantes, que agrupa en cuatro categorías. Para alcanzar estos logros, propone un sistema de apoyo que involucra el curriculum, los ambientes de aprendizaje, desarrollo profesional docente y estándares educativos.

Las cuatro categorías de resultados en los estudiantes son:

1. Habilidades de aprendizaje e innovación, que incluyen la creatividad e innovación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración.
2. Habilidades de manejo de Información, medios y habilidades tecnológicas: alfabetización sobre información, medios e información y comunicación
3. Habilidades profesionales y para la vida: por ejemplo, iniciativa y autonomía, habilidades sociales y culturales, liderazgo y responsabilidad.
4. Asignaturas troncales y temas interdisciplinarios del siglo XXI

Si intentamos comparar ambos marcos de competencias, es posible encontrar grandes puntos de coincidencia: ambas “listas” incluyen competencias en torno a lo digital y las Tecnologías de la Información y la Comunicación; aparece en ambos la

³⁷ http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015_9pgs.pdf . Para más información, visitar www.p21.org

habilidad de aprender a aprender, actitudes o capacidades como la iniciativa y el espíritu emprendedor, así como también una serie de competencias sociales y cívicas.

Las competencias en los documentos de la OCDE

¿Cuáles son las competencias destacadas en los documentos de la OCDE? En primer lugar, se habla de una “tendencia” en los cambios de demanda de habilidades: mientras declinan las habilidades más rutinarias -manuales o cognitivas-, aumenta la demanda de habilidades de alto nivel cognitivo o interpersonales, como ser habilidades de procesamiento de información, comunicación interpersonal, auto-gerenciamiento, la capacidad para aprender en un mercado laboral rápidamente cambiante. Al destacar estas competencias se hace particular referencia a las grandes transformaciones producto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, que no solo ha cambiado la oferta y consumo de servicios, sino que ha creado una gran demanda de trabajos y, fundamentalmente, ha facilitado una globalización de los mercados, gracias al mayor alcance y velocidad de las comunicaciones y a menor costo, lo que ha permitido un flujo más fácil de bienes, capitales, personas e información. Este grupo de habilidades se orienta, fundamentalmente, al trabajo como fuente de ingresos y de bienestar.

Esta clasificación en habilidades básicas y altas (vid. ut supra, cap. 4.3) responde a una categorización del mercado laboral en trabajos más rutinarios y más complejos, con una incidencia directa en los beneficios económicos que reportan los segundos, y las mayores oportunidades de alcanzar una buena vida, frente a quienes poseen habilidades básicas, que realizan tareas más rutinarias, con un mayor riesgo de pérdida del trabajo (por la creciente automatización tecnológica) y no poder “entrar” al mundo del futuro, presentado como más tecnológico. El discurso de la OCDE amplía la descripción de las habilidades altas (saber procesar información, comunicación interpersonal, etc.), reforzando la orientación de dichas habilidades hacia el trabajo, manteniendo su visión economicista.

Luego de varios años de fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas –proceso que incluye, como veremos, el programa de evaluación PISA-, la OCDE propuso incluir, también, una amplia serie de habilidades socio-emocionales o *soft skills*. Podrían considerarse diferentes hipótesis para explicar por qué decidió incluirlas en sus documentos estratégicos sobre políticas de habilidades. Por ejemplo, que finalmente la OCDE reaccionó ante las críticas recibidas por sólo incluir habilidades cognitivas en sus anteriores documentos, lo cual implicaba una mirada reduccionista de la persona y el fin de la educación; o bien, por la fuerza que ha ido tomando el discurso de las “habilidades para el siglo XXI”, que incluyen no sólo habilidades cognitivas sino también habilidades sociales, *soft skills*. También se podría ensayar como respuesta una posible desconexión entre las habilidades promovidas en los documentos (anteriores a 2015) y las demandas reales de empleadores quienes, según otros estudios e investigaciones (Morris, 2015), señalarían otro tipo de habilidades como más significativas a la hora de contratar una persona para un empleo.

Dejando de lado estas especulaciones, la OCDE incorpora en sus documentos tres grandes grupos o categorías de habilidades socioemocionales: las que se orientan a alcanzar metas, las habilidades para trabajar con otros y las habilidades referidas al manejo de las propias emociones (OECD, 2015; p.34).

Para lograr sus metas, un individuo necesita desarrollar su perseverancia, autonomía, responsabilidad, autocontrol, pasión por los objetivos, apertura a nuevas experiencias y autoeficacia.

Para trabajar colaborativamente con otros son importantes la sociabilidad, el respeto, el cuidado por el otro y la cooperación con otros. Son competencias consideradas principales no sólo para el ámbito laboral o profesional, sino fundamentalmente para la ciudadanía y la vida en comunidad, y ayudan directamente a mejorar el bienestar personal y social.

En el tercer grupo de habilidades socioemocionales se nombran aquellas que tienen relación con el manejo de las propias emociones, y apuntan también al nivel de bienestar individual y a solucionar problemáticas conductuales individuales o colectivas. Son habilidades bastante “generales” o amplias, y tal vez les corresponda mejor el término “actitudes” para la vida: se mencionan en esta categoría: autoestima, optimismo, confianza, control de la impulsividad y la estabilidad emocional (OECD, 2015; p.34ss).

El discurso de la OCDE resulta así abarcador de varios aspectos de la persona. En sus documentos más recientes se integran los distintos tipos de habilidades que anteriormente se presentaban por separado o, al menos, con escasa relación entre sí. Hace algunos años la OCDE hacía hincapié en las habilidades cognitivas, objeto de las mediciones de las evaluaciones internacionales. Más recientemente, en cambio, habla también de habilidades no-cognitivas y meta-cognitivas. En el grupo de las habilidades cognitivas se resumen las “4c” tal como se habla en el Marco de Habilidades para el siglo XXI y el Marco de Referencia Europeo: desarrollo de la lengua, alfabetización, aritmética, y resolución de problemas. En las habilidades no-cognitivas se destacan, como dijimos, las habilidades socioemocionales, como la competencia para interactuar con otros, autoconciencia, apertura y manejo de las emociones. Las competencias metacognitivas se refieren, fundamentalmente, a la necesidad de aprender a aprender, vinculado al concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Si miramos el conjunto de habilidades que propone la OCDE desde la perspectiva de los tres modelos de educación, es posible pensar que las habilidades cognitivas refieren a la dimensión racional de la persona, mientras que las habilidades socioemocionales abarcan su aspecto social y político, en cuanto ciudadano y miembro de una comunidad y en interacción con otros, a la vez que, implícitamente, necesitan de la dimensión ética. Varias de las habilidades socioemocionales podrían considerarse actitudes de vida o “virtudes”: la responsabilidad (que implica sentido del propio deber y nos recuerda la postura platónica de las funciones propias de cada estamento social), la sociabilidad, el respeto o el autocontrol (que sería equivalente al dominio de las pasiones).

Por último, sea cual fuere la habilidad a adquirir, se refuerzan dos ideas: la demanda de competencias superiores para lograr el bienestar económico y social, y la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida, para que las competencias adquiridas no se vuelvan obsoletas con el tiempo, sino que generen el desarrollo de nuevas y más altas habilidades, para lograr mayores oportunidades de vida.

Las habilidades en la estrategia de la UNESCO

Entre los mandatos de la UNESCO aparece su misión fundamental de alfabetización, principalmente en la escuela. ¿Qué debe enseñarse en la educación básica en la escuela? ¿Se deben enseñar sólo contenidos básicos? ¿Con qué criterios se definen? ¿Cómo actualizar dichos contenidos básicos? Ante todos estos interrogantes, la UNESCO da una respuesta genérica y de consenso más o menos universal, que apunta a fortalecer las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo, junto con la capacidad para aprender, entendida como competencia:

"Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Estos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento" (UNESCO, 2005, p.66).

Ahora bien, estas son competencias que pueden ser consideradas a la vez básicas y complejas. La capacidad para aprender implica la capacidad para buscar, jerarquizar y organizar la información que circula de manera permanente en la red. Además, aprender ya no sucede en un único espacio-tiempo determinado y definido, sino que continúa –es necesario que continúe- a lo largo de toda la vida. Este concepto, que es recurrente en el Discurso Educativo Global, surge de la necesidad de un aprendizaje que sea flexible por el constante progreso científico y tecnológico, que demanda continuamente nuevas competencias. Como se señalará más adelante en este capítulo, este es uno de los supuestos discursivos que se mencionan de manera reiterada.

En este punto, al hablar de aprender a aprender considerado como una habilidad, la UNESCO sitúa a la persona que aprende en un mundo en el que circula cada vez más información, cada vez más accesible, lo cual vuelve más complejo el aprendizaje. El discurso de la OCDE y del Banco Mundial también incorpora esta competencia metacognitiva, con una diferencia significativa: es subsidiaria de la noción de aprendizaje durante toda la vida (*life-long learning*). El argumento que utiliza el discurso de la OCDE es lineal, afirmando que si se acepta esta necesidad de seguir aprendiendo por siempre (como un supuesto dado), es necesario darles a las personas la habilidad para realizarlo, es decir, que aprendan a aprender. Por su parte, el discurso de la UNESCO, que también adhiere a este supuesto, propone la habilidad de aprender a aprender como una necesidad presente, dada la realidad de las “sociedades de la información”.

Junto con las habilidades básicas, la UNESCO señala la necesidad de adquirir una cultura general, considerada también como una capacidad o competencia, que previene a la persona de una posible fragmentación y desconexión de los conocimientos de cada disciplina. A la vez que le permite conocer y asumir las tradiciones e identidad cultural de una sociedad particular a la cual pertenece.

En varias oportunidades el documento de la UNESCO insiste en la competencia o capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información. Esta competencia —o grupo de competencias— permite a las personas crear y aplicar los conocimientos al desarrollo humano, y va de la mano con otra competencia muy valiosa, la autonomía, especialmente en una sociedad pluralista, integrada, solidaria y participativa, que posee un objetivo común: el desarrollo humano.

La noción de autonomía que construye el discurso de la UNESCO se emparenta parcialmente con la idea ilustrada de Kant (vid. educación para la autonomía en el capítulo 2), de que por medio de la educación el individuo sale de la minoría de edad y se vuelve así un ser autónomo, no solo, sino formando parte de una sociedad que está inmersa en el proceso de progreso de la humanidad en el camino a la perfección. Decimos, también,

que este parentesco es parcial, porque si bien habla de progreso como desarrollo humano, el sentido que le da UNESCO pertenece a un plano utilitarista, equiparándola a una no dependencia de otros para alcanzar el bienestar individual. En contrapartida, para Kant la autonomía se enmarca en la dimensión ética de la persona, constituyendo su “autonomía moral”.

Las habilidades vinculadas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación asisten de manera fundamental la actividad cognitiva de la persona, la percepción, la memoria, las operaciones lógicas, el aprendizaje; pero no se debe abusar de ellas y caer en el peligro de la deshumanización, con la pérdida de capacidades humanas básicas para el conocimiento.

Asimismo, se destacan nuevas capacidades culturales como la creatividad y la innovación, haciendo una clara alusión a la primera categoría de habilidades del marco de la Alianza para las habilidades del siglo XXI (o *Partnership for 21st Century Skills*).

Con un ordenamiento diferente respecto de la OCDE en cuanto a los matices, es posible reconocer las similitudes de esta enumeración de habilidades con los marcos de competencias tanto de la Unión Europea como de P21³⁸: se pone el acento en las habilidades cognitivas, en particular las relacionadas con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, ya que a partir de la información se construye el conocimiento, piedra angular de las nuevas Sociedades del Conocimiento. Y se incorporan, simultáneamente, habilidades no-cognitivas y la habilidad de aprender a aprender –o habilidades metacognitivas.

³⁸ Partnership for 21st Century Skills o Habilidades para el Siglo XXI

Las habilidades en la estrategia educativa del Banco Mundial

El documento que presenta la estrategia 2020 del Banco Mundial para el área educativa se caracteriza por no especificar un set de competencias concretas. Antes bien, las agrupa en dos categorías bien definidas. En un primer grupo se señalan las competencias básicas de alfabetización, aritmética, razonamiento y habilidades sociales como trabajar en equipo. Estas habilidades, ceñidas al ámbito de educación formal, principalmente de la educación primaria, son ciertamente la base de la cual dependerá el aprendizaje durante toda la vida.

Sin ahondar más, se las menciona a lo largo de todo el documento con un único nombre de habilidades básicas, y cuya matriz resulta de aquellas habilidades que son evaluadas en programas internacionales como PISA y TIMSS. La estrategia comparte y aprovecha, entonces, el amplio análisis que realiza la OCDE en sus documentos, tanto de fundamentación como de reporte y análisis de resultados de sus pruebas. Esto muestra – como ya se dijo en referencia a la nueva gobernanza por medio de tests internacionales – el prestigio y poder que ha ido ganando la OCDE con su programa PISA, manifestado en que tanto el Banco Mundial como otros actores aceptan su modelo educativo como algo dado.

En una segunda categoría se encuentran las competencias para el trabajo y para la vida. Si bien se mencionan ciertas competencias transversales como resolución de problemas, trabajo en equipo y comunicación, se lo hace en el marco de señalar la necesidad de medir estas habilidades más allá de los programas como PISA y TIMSS (WBG, 2011, p.38). En cambio, se mencionan en esta categoría dos tipos genéricos de habilidades, las más rutinarias y las más avanzadas, en función de la tarea o trabajo de que se trate. En este punto, el discurso del Banco Mundial comparte la clasificación en competencias “básicas” y “altas” que utiliza el discurso de la OCDE, con un significado y descripciones similares (vid. ut supra, cap. 4). Dentro de esta categoría se incluyen,

además, las habilidades técnicas o profesionales específicas, que equivaldrían a los oficios o a las capacidades para desempeñar tareas técnicas concretas.

Las habilidades se entrelazan entre sí, en un proceso de aprendizaje desde la primera infancia hasta la edad adulta. En cada etapa se deben adquirir aquellas habilidades propias de la edad evolutiva, que le permitirán al individuo adquirir las siguientes. En la primera infancia deben desarrollarse, por ejemplo, las funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo y el autocontrol, funciones cognitivas y habilidades motoras. Sin estas, el niño no podrá aprender las competencias básicas, propias de la educación primaria, y continuar aprendiendo y profundizando estas habilidades –por ejemplo de lectura comprensiva y habilidades matemáticas- y otras habilidades científicas básicas. Y luego, tanto en el tramo final de la educación secundaria como en la terciaria y superior, si fue aprovechando las oportunidades de aprendizaje, estará en condiciones de adquirir las habilidades valoradas o demandadas por el mercado laboral.

Las habilidades en el informe de McKinsey

El aporte de McKinsey al DEG respecto de la enumeración o selección de habilidades es menos específico, ya que evita definirse en cuanto a qué contenidos conviene brindar en la escuela, es decir, elude la discusión por el curriculum o el plan de estudios ideal. La razón: sin buenos docentes, aún con el mejor plan de estudios, no se mejorarían los resultados de los sistemas educativos.

A pesar de esto, McKinsey insinúa que existen ciertos aspectos comunes a los planes de estudios en todos los sistemas educativos, o al menos en cuanto a sus expectativas: en primer lugar, un fuerte foco en aritmética y lengua los primeros años, en lo que suelen llamarse “core skills” o habilidades fundamentales, que determinan ciertamente muchos resultados a futuro; luego encontramos también la intención de alinear los estándares globalmente, en referencia a PISA y otros exámenes

internacionales; y por último, combinar la enseñanza actual con los requerimientos futuros del país (Economía del conocimiento).

De esta manera, sin especificar una lista más o menos exhaustiva de competencias, establece su preferencia por las habilidades comprendidas en las “4c”, especialmente alfabetización (*literacy*), aritmética (*numeracy*), y un grupo de habilidades cognitivas que suelen medirse en las pruebas de PISA, fundamentalmente las referidas a resolución de problemas, pensamiento crítico y las habilidades para obtener, seleccionar y comunicar información en y de distintos medios y contextos. Esta selección de habilidades es, nuevamente, un ejemplo de PISA (es decir, la OCDE) extendiendo su poder discursivo, definiendo qué debe ser entendido por persona educada.

Mecanismos de definición del concepto de competencias

En los párrafos anteriores se refirieron cuáles son las habilidades propuestas por los distintos actores internacionales que se deben desarrollar en las personas, tanto en la educación formal como durante toda la vida. ¿Por qué se habla de ciertas habilidades en particular y no de otras posibles? La respuesta a este interrogante puede buscarse en la concepción antropológica y de sociedad que subyace a esta selección de habilidades propuesta.

Numerosos autores, mencionados en el capítulo 3, señalan la relación entre las habilidades que se mencionan en los documentos de la OCDE, UNESCO y Banco Mundial, y su característica de ser medibles mediante tests estandarizados, como es el caso del programa PISA. De acuerdo con la lógica del Discurso Educativo Global, para mejorar la eficacia de los sistemas educativos y la relación entre políticas, inversión y resultados, que redundarán en beneficios económicos para los países, es imprescindible, en primer lugar, contar con datos objetivos que den cuenta de dicha relación entre lo que se invierte y lo que se obtiene como mejora. De esta manera, las evaluaciones estandarizadas se

vuelven una especie de profecía “autocumplida”, al proponerse como competencias necesarias aquellas que son evaluadas en este tipo de tests internacionales. Se eligen, por ejemplo, habilidades de alfabetización, manejo de información en distintos contextos, aritmética o resolución de problemas lógico-matemáticos por ser medibles en las pruebas PISA. Como consecuencia, cuando los resultados no son considerados óptimos, el DEG propone la necesidad de definir políticas para resolver este problema o carencia.

El alcance y difusión del programa PISA en particular, y su profundo impacto en las políticas y sistemas educativos de los países que participan –debido muchas veces por la recepción que hacen los medios de comunicación y la sociedad en general de sus reportes periódicos- actúa como un poderoso factor legitimador del discurso de las competencias. Aquí cabe señalar también que este impacto –de escala global- genera en parte que el instrumento se vuelva más importante que aquello que está midiendo, hasta tal punto que se incluyan en el concepto de persona educada ciertas habilidades como consecuencia de ser evaluadas cuantitativamente por las pruebas PISA.

Pero el programa PISA no solo tiene su impacto en las políticas –y hasta en la gobernanza de los sistemas educativos- por su difusión mediática, sino que resulta un instrumento funcional a la necesidad que establece el DEG de contar con datos estadísticos “objetivos” de la performatividad de los estudiantes respecto de las competencias evaluadas. Como se profundizará más adelante, estos datos permiten luego definir los “problemas” de los sistemas educativos, y legitiman también la propuesta de soluciones “universales”, gracias al alcance global del programa PISA.

Morris (2015) señala una inconsistencia importante en la retórica del DEG respecto de la selección de competencias consideradas fundamentales para la vida y el trabajo, al afirmar que estas competencias que miden las pruebas PISA (alfabetización, conocimiento aritmético, resolución de problemas en ambientes tecnológicos) no tendrían un impacto significativo en la “empleabilidad” (es decir, para el mercado laboral), tal como se reitera una y otra vez en los documentos: en efecto, las empresas buscarían, inicialmente, otras

competencias de índole social y emocional por sobre las habilidades cognitivas. Los trabajos de Lauder y Brown (2008; 2012; 2013) exploran en profundidad la retórica de “aprendizaje igual a ingreso”, así como las recientes transformaciones en las relaciones entre educación, empleo e ingreso, especialmente en el rol de la educación en la creación de empleos de clase media (Brown & Lauder, 2013). El imaginario social (Rizvi & Lingard, 2013) de la ecuación “aprendizaje=ingresos”, según la cual los efectos de la globalización de la economía privilegiaban a los trabajadores altamente competentes por sobre los menos calificados, está hoy en duda, al igual que la creencia de que la única salida a la trampa de ser poco competente era promover políticas de adquisición de habilidades para estos trabajadores. No existiría un vínculo directo entre las habilidades y el mercado laboral (Lauder et al, 2012)³⁹.

Al poner el foco en la discusión sobre qué es necesario medir mediante pruebas estandarizadas de alcance global, el discurso naturaliza la idea de que las mediciones son necesarias y posibles. Este mecanismo retórico tendrá implicancias en el concepto de persona educada propuesto por el DEG, ya que no se estaría discutiendo directamente el concepto de persona equivalente a trabajador (y relegando otras dimensiones de la persona), ni cuáles son los fines de la educación que se corresponda con esta visión antropológica. El debate, entonces (a nivel académico, porque a nivel de políticas PISA y el discurso de competencias tiene aceptación universal) es por la legitimidad de los instrumentos.

³⁹ El ingreso de países como China e India a la economía global capitalista, cada vez con mayor número de graduados universitarios y de trabajadores con habilidades “medias” y “básicas”, ha producido una expansión de la oferta laboral de mano de obra de menor costo en los países desarrollados, en todas aquellas tareas que pueden realizarse de manera remota. Esto ha generado una revolución respecto de la calidad educativa-costos, que estaría dando vuelta el mundo de los negocios (Brown & Lauder, 2013). Es decir, en el discurso de la economía del conocimiento, la lógica de educar en habilidades altas para lograr mejores ingresos y un mayor bienestar está hoy en duda, simplemente porque no hay suficientes puestos de trabajo de esta clase para todos (Brown, Lauder & Ashton, 2011). Aumentar el stock de individuos competentes no es suficiente para crear empleos de clase media, y es necesario un cambio profundo en las políticas e toro a la producción y los servicios y el mercado laboral (Lauder et al, 2013).

Esta visión antropológica se corresponde con la teoría del capital humano. En sus documentos más recientes, la OCDE estaría cambiando la forma de medir el capital humano, teniendo menos en cuenta la acumulación de años de educación formal y priorizando el nivel de competencias adquirido. Desde esta perspectiva, sería posible pensar la lógica del DEG a modo de capas cada vez más profundas, cuya meta sería la eficiencia, concretada en la mayor ganancia posible, tanto a nivel individual como colectivo. En una primera capa se propone cómo desarrollar en las personas las competencias apropiadas para el mercado laboral; en un segundo estrato, como activar la oferta de competencias (aparece nuevamente la relación entre individuo y mercado laboral), que implica crear las condiciones en un país para aprovechar al máximo las competencias de sus ciudadanos). Y una tercera capa en la que se propone cómo usar las competencias de las personas de un modo eficaz. Dicho de otro modo: ¿cómo mejorar la performatividad en la adquisición, oferta y uso de competencias? Se puede discutir los instrumentos de medición, si bien tanto el Banco Mundial como McKinsey, entre otros actores globales, aceptan el programa PISA de la OCDE como algo dado. Se puede discutir, incluso si las competencias medidas son las adecuadas para el mercado laboral, o cuáles pueden ser las soluciones a los problemas de falta de eficacia. Lo único que no se discute es la lógica de la performatividad con que se supone que funciona la sociedad –considerada como modelo abstracto–, ni el discurso de las competencias como elemento esencial del concepto de persona educada.

5.3 Valores y principios que orientan las definiciones para cada actor global

Al analizar los documentos de la OCDE, UNESCO, Banco Mundial y McKinsey&Co, nos encontramos con una serie de mecanismos o lógica discursiva con una diversidad de matices conceptuales que, entendemos, tienen su origen en los principios y valores que cada uno de estos organismos internacionales destaca en su misión. A la vez, encontramos múltiples puntos de encuentro y “préstamos” entre ellos.

En el presente apartado se intenta mostrar estos mecanismos argumentativos, sus puntos de partida, los supuestos que implican cada una de las afirmaciones más destacadas en los documentos relevados, los aspectos comunes a estos actores internacionales y, en definitiva, cuál es la retórica del Discurso Educativo Global, que llevará a las nuevas definiciones de persona educada.

Es preciso recordar que, considerados en conjunto y de manera general, estos discursos se orientan a brindar soporte a los Estados y los encargados de las políticas en su tarea de diseñar políticas educativas que resulten útiles, reales y posibles de llevar a cabo, con el objetivo general de “mejorar la educación”. Dicho de otro modo, estos documentos estratégicos y marcos de referencia de acción parten de un análisis de situación de los sistemas educativos de un conjunto de países, aplicando herramientas de análisis y lógica argumentativa, con el objeto de “descubrir” posibles fallas y problemas que impedirían lograr resultados educativos óptimos.

Así explicitado, es necesario reflexionar sobre varios aspectos conceptuales de esta lógica discursiva. En primer lugar, cómo es llevado a cabo el análisis de situación o “estado actual de la educación”, qué países son tomados en cuenta y por qué, cuáles son los mecanismos para medir y obtener datos. Aún más importante resulta relevar cuáles son los “problemas” y con qué criterios o fundamentos teóricos son definidos como tales. Qué significa obtener resultados “óptimos” o bien, cuál es el término al que se orientan los sistemas educativos, los fines de la educación para cada uno de ellos según lo que dice el DEG (y no utilizando como fuente directa de análisis los fundamentos teóricos de cada uno de ellos).

Esto nos lleva a dilucidar qué principios originan este DEG, cuál es el modelo de sociedad que se considera como válido, qué concepción antropológica subyace, cuál es la mirada del mundo actual y qué se considera valioso y deseable, y para quiénes.

Por último, también cabe reflexionar críticamente acerca de la autoridad del DEG, que se presenta como el intérprete de los sistemas educativos nacionales a la hora de definir los fines de la educación: la voz de éstos se presenta mediada en los documentos, a través de lo que cada organismo considera relevante incluir en sus estrategias o informes.

Estado de situación: crisis global de los sistemas educativos

Una de las afirmaciones más recurrentes en todos los actores internacionales es la conclusión de que los sistemas educativos, al menos la mayoría de ellos, están en crisis⁴⁰. No es una afirmación a la ligera, sino que se fundamenta en una inmensa cantidad de datos amplios y diversos, obtenidos de múltiples indicadores, mediciones internacionales, estadísticas y experiencias, pero también en una suerte de imaginario social complejo, en el que intervienen empleadores, trabajadores, funcionarios encargados de políticas y un sentido común general y poco definido.

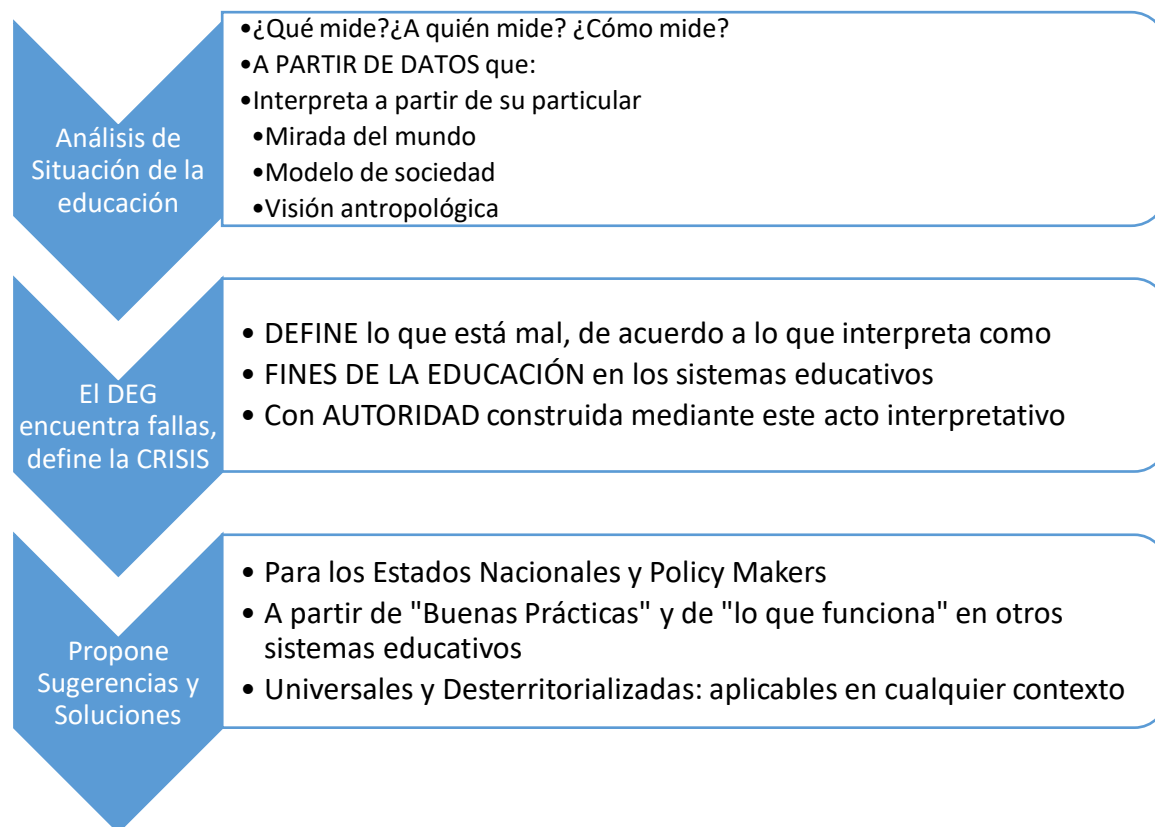
En este estado de emergencia de la educación, el déficit generalizado que surge de las mediciones y del imaginario social está en las competencias o habilidades: hay una falta de competencias a todo nivel: o bien faltan competencias básicas, o bien no hay suficiente desarrollo de competencias cognitivas superiores, faltan habilidades socioemocionales y metacognitivas, e incluso muchas personas –trabajadores- carecen de competencias profesionales requeridas para sus tareas laborales⁴¹.

⁴⁰ Vid, v.gr. OECD (2012), p.13, p.38; OECD (2013), p.23, p.28, p.56; OECD (2015), p.19; OECD (2019), p.21, p.29; McKinsey&Co (2007), p.4, p.9, p.55, p.70; UNESCO (2005), p.22, p.75, p.78, p.89; WBG (2011), p.3, p.5, p.14, p.17, p.31

⁴¹ Vid. nota anterior

Si el estado de crisis se define por una falta generalizada de competencias de los individuos, de acuerdo con un criterio de meta o capacidad mínima que cada miembro de una sociedad debiera adquirir y desarrollar (y que deberíamos explicitar), se entiende que estaríamos suponiendo que el fin primordial de la educación sería ser capaces o competentes, a cierto nivel de pericia (o *expertise*) en diversas áreas o aspectos de la vida de las personas: no sólo en el trabajo, en la economía personal y comunitaria, sino también en la vida cotidiana, en el ámbito social, cívico o ciudadano, en el aspecto emocional y espiritual. Es interesante contrastar esta idea con los nombres de algunos de los documentos: *Better Skills, better Jobs, Better Lives.* ; *Skills for Social Progress*; *Skills to shape a Better Future*. Esta idea sugiere, también, que sigue presente la idea iluminista del progreso: la “liberación del hombre de su culpable [...] imposibilidad de servirse de su inteligencia” (Kant, 1993), de salir de la minoría de edad y volverse autónomo mediante la propia razón, como miembro de la sociedad humana en progreso hacia la perfección. La educación en Kant, si bien contempla la educación práctica en habilidades (Kant, 1985), se orienta fundamentalmente a la moral, y para ser moral es preciso aprender a pensar (de manera similar el Discurso Educativo Global propone la competencia de pensamiento crítico). Este supuesto de la libertad humana es tanto más difícil en cuanto que no se puede “enseñar” a pensar, se aprende (Maldonado, 1985). Es un sentido de la autonomía que parte desde el interior de la persona (y le da a la educación la impronta de formación, más que de desarrollo “desde afuera”).

La lógica argumentativa del Discurso Educativo Global



Los títulos de estos y otros documentos de los organismos internacionales parecen establecer una relación directa entre las competencias y el concepto de bienestar o buena vida, a la que debería apuntar la educación de los individuos. Dicho de otro modo, las competencias o habilidades –personales, cognitivas, laborales, sociales, emocionales- serían el medio para alcanzar el bienestar o buena vida, considerada esta última de acuerdo con una visión antropológica particular, un modelo de sociedad concreto y una mirada del mundo propia. Luego, si en los diferentes países o sociedades hay grupos que no alcanzan la meta del bienestar –según se establece a partir de los mencionados valores- la razón sería una falla o falta de medios –competencias o habilidades- que deberían estar proveyendo esos sistemas educativos pero que están fallando en hacerlo.

Esta lógica del Discurso Educativo Global deja entrever una visión economicista del ser humano (vid. ut supra, cap. 2), que defiende una postura individualista liberal, a

la vez que propone una ética autonomista como afirma Kant. Evita también, o intenta evitar caer en un relativismo ético, adhiriendo a valores que considera universales (y que permitan la existencia de la sociedad liberal y democrática) aunque no asuma una perspectiva metafísica y realista (con una idea de Bien y de felicidad que trascienda al ser humano y a la sociedad, como es el caso de Platón, Aristóteles y la filosofía cristiana).

Teniendo el problema definido, la tarea sería buscar si ya existen soluciones exitosas: qué sociedades o grupos sí han conseguido este bienestar –definido según los mismos valores-, y analizar cómo logran alcanzarlo, siempre gracias a los mismos medios: las competencias o habilidades adquiridas y desarrolladas por medio de la instrucción formal e informal.

Este argumento es, fundamentalmente, práctico, teniendo en cuenta una de las finalidades principales de estos discursos: facilitar el diseño de políticas en los países, que apunten a algo tan concreto como solucionar un problema local o regional, e incluso global. Si el problema fuera la falta de competencias básicas, se *deben* aplicar políticas que resuelvan dicho problema exitosamente.

El DEG nos enfrenta, entonces, con el siguiente desafío: si se desea "transformar mejores competencias en mejores trabajos, crecimiento económico e inclusión social", será necesario que los países consideren una serie de recomendaciones a seguir, a la hora de diseñar sus políticas, y no sólo *ad intra*, sino también en conjunto con otras naciones. Es posible ver, en esta afirmación, dos esferas que interactúan en el modelo de sociedad actual "ideal" que subyace en el discurso –particularmente de la OCDE y UNESCO-, por un lado la esfera económica, materializada por el mercado -en este caso el mercado laboral-, y otra esfera más indefinida, que tiene que ver con ciertos valores cívicos: equidad, inclusión social, compromiso democrático. Las competencias que debe cultivar la persona o individuo -y que deben ser fomentadas por las políticas de los países- equivalen, de alguna manera, al cultivo de las virtudes en el Estado ideal de Platón. Hay una fuerte idea de perfeccionismo en el discurso, que va delineando el concepto de

persona educada. Pero también es posible ver una lógica “inclusión-consumo”: formar parte plenamente de la sociedad implica alcanzar cierto bienestar económico, en parte definido por el consumo de bienes materiales que señalarían un estándar o calidad de vida. En este sentido, por ejemplo, el discurso de la OCDE otorga a la educación el poder –y la responsabilidad- para reducir las desigualdades en la sociedad y entre países.

La lógica discursiva en torno a PISA: algunas premisas o supuestos

En su línea argumental, el Discurso Educativo Global adopta ciertos puntos de partida o premisas explícitas que fundamentan su carácter normativo y la idea final de la necesidad de instrumentar políticas de competencias para vivir exitosamente en las sociedades actuales. Si bien son consideradas premisas o hipótesis, en numerosas ocasiones los documentos de la OCDE y otros organismos internacionales mencionan un sinnúmero de casos locales e investigaciones que muestran tendencias o mediciones, otorgando así cierto grado de validez científica a dichas premisas. Esta metodología de presentar casos concretos y extraer de ellos conclusiones generales, aun admitiendo que son "tendencias" o conclusiones parciales, es utilizada de manera recurrente. Inclusive en algunos casos resulta convincente por la gran cantidad de datos presentados. La debilidad en la argumentación de estos discursos y sus conclusiones reside en que no pueden explicar causalidades, y entonces las “buenas prácticas” y los casos particulares se transforman en conjeturas, hipótesis y especulaciones, derivadas de correlaciones diseñadas para seguir una agenda política (Morris, 2015).

Carney (2012) llama "global policyscape" al fenómeno por el cual las naciones piden prestados aspectos que creen útiles de un "sistema educativo global o mundial". En el corazón de este fenómeno hay una serie de tests internacionales sobre rendimiento académico de alumnos, como PISA, TIMSS, PIRLS y PIACC, generados tanto por la OECD como por UNESCO.

Estos tests han tomado tal protagonismo en los sistemas educativos que participan de ellos, que resultan una guía o fuente de gobernanza a la hora de definir las necesidades

de reformas educativas, los medios para lograrlas, y sus fines (Morris, 2015). En el caso de PISA, incluso se la ve como una tecnología disciplinaria, que apunta a gobernar la educación en el siglo XXI (Pereyra, Kotthoff & Cowen, 2011). A través de sus informes de resultados muestran "lo que funciona" en los sistemas educativos de alto rendimiento, según un ranking establecido a partir de los mismos resultados de dichos exámenes internacionales. De la mano de estos exámenes aparecen *think tanks*, consultoras, compañías multinacionales y agencias internacionales ofreciendo soluciones a los "problemas" hallados en los propios sistemas educativos a partir de los resultados. Las soluciones presentadas son eminentemente pragmáticas: analizan e identifican las "mejores prácticas", muestran "lo que funciona" en otros sistemas educativos considerados exitosos según la lógica de estos exámenes estandarizados. Luego promueven aplicar esas mismas prácticas en naciones con bajo puntaje o rendimiento en los tests.

La lógica de estos discursos resulta muy persuasiva por múltiples razones. Una ya mencionada es la influencia de los medios de comunicación y el surgimiento de competencias imaginarias entre países a causa de los resultados de los tests. La OECD, por ejemplo, publica periódicamente los resultados de PISA en forma de tablas que son interpretadas como rankings de países. Una baja performance en estos tests puede interpretarse como una crisis, que puede dar lugar a la entrada de soluciones provistas por modelos extranjeros. A su vez, esos discursos se presentan como independientes, objetivos, expertos y hechos por expertos, y de difusión global (Morris, 2015).

Si bien las publicaciones de resultados por parte de la OECD presentan un análisis de los problemas hallados, no intentan explicar causas y consecuencias, sino mostrar "buenas prácticas", que resultan conjeturas e hipótesis a partir de correlaciones establecidas de los datos. Sin embargo, a pesar de ser conjeturas, proveen a los encargados de diseñar políticas de una agenda de temas para sus propios países.

Una consecuencia concreta de ver la educación a través de los resultados de tests estandarizados tiene que ver con una nueva definición de los fines educativos: se reforma la curricula de los estudiantes para responder a las exigencias propuestas por los tests. En este sentido cobran mayor relevancia las áreas que son evaluadas, tales como lengua, matemáticas o ciencias, en detrimento de otras áreas como las artes plásticas, educación física, música o teatro (Morris, 2015).

Esto sucede incluso a pesar de que los mismos documentos de la OCDE destacan la importancia de las competencias sociales para el mundo del trabajo, por sobre las habilidades cognitivas. También es importante destacar que los tests estandarizados como PISA sólo evalúan ciertas habilidades cognitivas en lengua, matemáticas o ciencias, y dejan de lado otras que no son posibles de medir cuantitativamente de manera estandarizada (Mc Mahon, 1999). En cambio, excluyen totalmente las competencias sociales de sus mediciones.

A causa de las críticas recibidas por focalizar a PISA tan estrechamente en el rendimiento cognitivo y el capital humano⁴², la OCDE realizó recientemente algunos cambios, con centro en la felicidad de los alumnos. Luego, en 2017 presentó el primer informe PISA en el bienestar de los estudiantes⁴³, en el que se preguntaba no solo si los alumnos se consideraban felices en la escuela sino también si existía relación entre la calidad de relaciones de los estudiantes dentro y fuera de la escuela y su rendimiento académico. Rappleye (2020) realiza una crítica exhaustiva del informe, considerando que conceptos como felicidad en dicha encuesta están sesgados culturalmente, lo cual dificulta ver la gran diversidad de modos de bienestar presentes en diferentes contextos

⁴² Rappleye (2020) resume las críticas en: excesiva confianza en mediciones cuantitativas; estrechamiento de las metas educativas hacia el crecimiento económico; comparaciones distorsivas; subcontratación de actores con fines de lucro.

⁴³ El informe define bienestar como “the psychological, cognitive, social and physical functioning and capabilities that students need to live a happy and fulfilling life” (OECD, 2017, p.35).

culturales⁴⁴. La OCDE estaría dando por supuesto que una escala simple de satisfacción (a partir de valores dados por los propios estudiantes) tiene aplicación universal, y con estos datos se podrían identificar “países líderes”, reconocer factores personales, escolares y otros, que podrían influir en las variaciones del bienestar de los estudiantes. La encuesta evita investigar interacciones complejas (fundamentalmente, lo complejo son las diferencias culturales), y privilegia las que puede controlar (Rappleye, 2020). Al obviar los efectos de las diferencias culturales, el discurso sugiere al lector que estas producen variaciones mínimas en los datos (y pueden no tenerse en cuenta, salvo como periféricas o contextuales).

En toda esta lógica de las evaluaciones estandarizadas internacionales, la búsqueda de "mejores prácticas" y resultados exitosos para resolver "problemas" definidos de manera hipotética y no causal a partir de los datos, es posible encontrar ciertos supuestos recurrentes. La discusión por establecer la agenda de problemas y políticas educativas como soluciones está planteada en un plano político más que ontológico o ético, si bien el carácter del discurso es normativo y de pretensión universal.

Teniendo en cuenta el argumento central de que para alcanzar cierto bienestar, principalmente económico, es necesario adquirir y desarrollar una serie de competencias que mejoren las posibilidades de trabajo –y de ingreso- de las personas, a partir de los resultados de los tests como PISA, el DEG establece una serie de conclusiones que son, a su vez, premisas o supuestos a la hora de proponer políticas de mejora. Estas conclusiones, como se dijo anteriormente, no surgen como consecuencias estrictamente lógicas, sino que son presentadas como tendencias o recurrencias, obtenidas a partir de

⁴⁴ El informe distingue entre escuelas felices y no felices, siendo los países del norte europeo los que quedaron en primer lugar de estudiantes que combinan alto rendimiento y satisfacción de vida. En cambio, varios países del este asiático, con alto rendimiento, mostraron bajos puntajes en satisfacción de vida. Si se diseñaran políticas de “escuelas felices” basados en estos resultados, señala Rappleye (2020), se reforzaría una visión occidental como clave de felicidad para un futuro globalizado.

casos exitosos. Y se entiende por éxito (a partir de los casos citados por el discurso) a una mejor situación económica, tanto individual como de los países.

Las principales conclusiones-hipótesis citadas en los discursos de los organismos internacionales que nos ocupan, y relacionadas con el concepto de competencias, son:

1. Personas con mejores competencias agregan valor constantemente a la economía, aportando nuevas ideas.
2. Si se mejora la calidad educativa, la inversión en el desarrollo de competencias es más eficaz. Esta mejora se puede lograr mediante una estandarización de la educación, con foco en los resultados y en la evaluación. Con más datos obtenidos por este método sería posible bajar los costos y mejorar la eficiencia de las inversiones en educación. Concretamente, se propone centrar el curriculum y la evaluación en las áreas básicas como lengua y matemática, que son más factibles de ser medidas mediante exámenes internacionales como PISA.
3. Existe una fuerte relación entre competencias superiores o de nivel más alto y el crecimiento económico (tanto individual como colectivo).
4. La demanda de competencias del mercado laboral es cambiante, lo cual lleva a la necesidad de flexibilidad para responder a las necesidades que vayan surgiendo.
5. Las habilidades adquiridas determinan gran parte del futuro de las personas.
6. Ciertas condiciones de los sistemas educativos mejoran el rendimiento (esto equivale a decir que los alumnos adquieren competencias básicas y más complejas): altas expectativas, escuelas con más autonomía respecto de sus planes de estudio y la asignación de recursos, responsabilidad de que todos los alumnos alcancen las metas.
7. Como la actividad económica es cada vez más internacional y globalizada, las políticas de competencias deben adoptar una perspectiva global. La influencia de las ICT en una mayor internalización y globalización de los mercados, gracias al mayor alcance y velocidad de las comunicaciones y a menor costo, lleva a un flujo más fácil de bienes, capitales, personas e información. Esto hace que el flujo de

competencias se vuelva cada vez más global, por lo que las políticas también deberán adaptarse a esa globalización.

8. La noción de capital humano ya no se mide por cantidad de años de educación formal sino por el nivel de competencias que se posee (teniendo en cuenta que se adquieren, se mejoran, pero también se pierden durante el transcurso de la vida). Las competencias, así consideradas, se vuelven un bien de uso para la economía de un país -o de una persona-, con un alto costo de adquisición (aprendizaje) y con un impacto concreto en el desarrollo económico y social de un país. Al ser un bien de uso, las competencias personales resultan medibles mediante indicadores y pruebas estandarizadas, y su posesión o no posesión son clave de éxito o fracaso en las sociedades y economías actuales.

Varios de estos supuestos se enmarcan en términos económicos, y en la línea argumental de los discursos –especialmente de la OCDE y Banco Mundial- se establece una estrecha relación entre la economía de un país, su nivel de competitividad en la nueva sociedad del conocimiento, y la calidad de su sistema educativo. El discurso logra, entonces, un alto nivel de persuasión, ya que las naciones (y los individuos) quieren mejorar su competitividad en la economía global del conocimiento. Para ello pueden recurrir a PISA y otros tests estandarizados, los cuales proveen indicadores presentados como objetivos –en tanto que son de naturaleza cuantitativa- para medir la calidad de su capital humano y poder, así, identificar los "problemas" y buscar las "mejores prácticas" -también propuestas por el mismo discurso- para solucionarlos.

Sin embargo, a la hora de establecer causalidades entre calidad educativa y resultados económicos, la legitimidad de estos supuestos se vuelve dudosa, discutible o difícil de aceptar, dado que:

1. Si bien se pretende establecer una relación directa entre la economía de un país y la calidad de su educación, según los estándares de PISA, sin embargo, hay países que no tienen una alta performance en este test, como es el caso de USA, pero que sí poseen altos niveles de productividad; o viceversa, como es el caso de Hong

Kong, que lidera el ranking en algunas pruebas y tiene un bajo nivel de productividad (Morris, 2015). En cualquier caso, no parece posible medir el nivel de stock de capital humano de un país a partir de estas pruebas estandarizadas.

2. El rendimiento de los alumnos en los exámenes depende fundamentalmente del sistema educativo del país. Sin embargo, se discute constantemente que el aprendizaje de los alumnos no depende solo de la escuela, sino que cada vez más influyen una gran cantidad de factores externos a ella.
3. Resulta una ilusión pensar que el problema de la baja performance en un examen tiene una causa simple, y que se puede aplicar una solución prestada de otro contexto para resolverlo. Generalmente los problemas detectados en un sistema educativo son pluricausales y no son posibles de resolver de manera automática aplicando una solución copiada de otro sistema educativo, como demuestra largamente la literatura de educación comparada⁴⁵.

A pesar de estas debilidades argumentativas, el discurso mantiene su poder persuasivo, ya que hace foco en la dimensión política y no en los racionales o en un plano

⁴⁵ Morris (2015) desarrolla un análisis de la lógica del enfoque en resultados y gobernanza por medio de datos comparativos y ranking de países propuesto por la OCDE a través de su programa PISA: “Education’s function is to prepare individuals/nations to compete in the global knowledge economy; PISA provides a reliable proxy for measuring the quality of a system’s human capital; Reform must therefore focus on improving outcomes on international surveys; (Finally) This requires the identification (and transfer) of “what works”/”best practices” in “high performing” systems.” (p.13). Esta lógica se basa en ciertos supuestos cuestionables: “1) Economic success withing a nation is primarily a function of schooling, and PISA provides a reliably proxy for a nation’s stock of human capital and therefore future economic competitiveness; 2) The causes of pupil performance lie primarily within the educational system; 3) The policies are validly derived from the evidence; 4) The cause(s) of high performance can be isolated and policies based on those causes can be transplanted into a different context.” (p. 14)

ontológico. Al estar destinado, principalmente, a los hacedores de políticas, mantiene su impacto pragmático.

¿A quién se mide? Visión antropológica

Los instrumentos de medición utilizados internacionalmente abarcan diferentes poblaciones. En el caso de PISA, se ocupa de estudiantes de 15 años, y mide fundamentalmente competencias cognitivas en las áreas de Lengua, Matemática y Ciencias, con un fuerte acento en la resolución de problemas, manejo de información, interpretación e inferencia. El programa PIAAC de la OCDE, en cambio, se ocupa de una población compuesta exclusivamente por adultos, y pone el foco en habilidades de alfabetización, aritmética y resolución de problemas en contextos ricos en tecnología.

Reflexionando acerca de los supuestos y valores que aparecen en los documentos estudiados, es posible observar una reiterada referencia a una única dimensión de la persona, en relación con el trabajo, el bienestar económico, algo así como un sujeto construido por la economía de mercado, un estudiante/adulto cuya instrucción se construye orientada a la economía de mercado, teniendo en cuenta ciertas habilidades claves. Al tratarse de una economía globalizada, este sujeto-aprendiz también resulta transformado por esta necesidad de adaptarse al nuevo mercado “global”. Y en lugar de desempeñarse como miembro de una sociedad –como padre, madre, hijo o ciudadano-, este sujeto debe interactuar en y con el mercado.

La idea de trabajo y trabajador aparece en el discurso en relación con términos como ingreso, bienestar económico, mercado laboral, economía globalizada. El binomio trabajo-beneficio económico aparece más resaltado en los discursos de la OCDE, Banco Mundial y McKinsey, y si bien no se reduce la dimensión del trabajo únicamente al ingreso o remuneración, claramente aparece como parte de su descripción más frecuente. Entre los beneficios no económicos se menciona “ayudar al ser humano a permanecer

conectado con la sociedad, fortalecer su autoestima y desarrollar sus capacidades y competencias”, y a nivel de la sociedad y el mercado laboral de un país, implica también mayor riqueza, salud y estabilidad política (OECD, 2020)⁴⁶.

Esta visión pragmática o utilitarista del trabajo nos da una idea de la mirada del mundo y de la persona que propone el Discurso Educativo Global. Es una mirada positiva en cuanto no alcanza con el rédito económico para hablar del trabajo “legítimo u honesto” (OECD, 2020). En este sentido, queda excluido cualquier trabajo que no provea un verdadero beneficio no solo al individuo sino también al progreso de una sociedad democrática. Sin embargo, una debilidad de este argumento es que se excluiría de la categoría trabajo –según el discurso- cualquier trabajo ad honorem o no remunerado, lo cual sería un error desde un punto de vista no economicista. En cambio, el discurso mediría el bien o bondad de un trabajo por sus consecuencias: a mayor felicidad, mayor será su bondad o valor. Entonces, se impone una postura individualista y liberal del mundo, y se aleja de una cosmovisión realista y trascendente, en la que el trabajo, como actividad propia de la naturaleza humana, es un medio por el cual el ser humano se perfecciona a sí mismo, a la vez que transforma el mundo y lo humaniza (Blanco, 2002; vid. ut supra, capítulo 2).

El discurso de la UNESCO promueve el acceso al mercado de trabajo como derecho humano y fin del desarrollo del ser humano (UNESCO, 2005; p.20). Al describir la categoría de trabajo, la UNESCO realza el rol del trabajo intelectual de reflexión, que transforma la información en conocimiento, y que las máquinas no podrán sustituir. Este tipo de trabajo, además, no es puramente individual, sino que sucede –y es esperable que así sea- de manera colectiva, en lo que llama las sociedades redes o sociedades del conocimiento: “los empleos del futuro se caracterizarán cada vez más por la producción, el intercambio y la transformación de los conocimientos” (UNESCO, 2005, p.64). Esto remite al concepto de “demanda continua de nuevas competencias”, y reafirma la idea de

⁴⁶ OECD (2020). Better Life Index. Cit. www.oecdbetterlifeindex.org/es/topics/jobs-es

que estos trabajos son los empleos mejor remunerados. En la economía del conocimiento (i.e., las economías basadas en el conocimiento), el capital humano es la fuente principal de ingresos y clave del desarrollo, lo cual sugiere –siguiendo una tradición humanista de las “artes liberales”- que el trabajo intelectual es más valioso que otro tipo de trabajo (manuales, artesanales, etc.). De manera similar al discurso de la OCDE, Banco Mundial y McKinsey, esta visión del trabajo es también utilitarista, y no considera que su valor resida en el hecho de que quien lo realiza es una persona humana (Blanco, 2002).

Por último, estos discursos comparten lo que, desde una visión realista, nombramos como el valor subjetivo del trabajo, que contribuye a desarrollar las capacidades y competencias del ser humano, entendiendo este proceso como su perfeccionamiento. Pero a pesar de este aspecto compartido, las miradas del mundo de estos discursos también se diferencian. Con su mirada más humanista, la UNESCO habla de un sujeto de aprendizaje orientado al saber, en la nueva sociedad del conocimiento. Frente a esta hay otra mirada del mundo, en la que parece primar el concepto de Economía del Conocimiento por sobre el de Sociedad del Conocimiento, representada por los discursos de la OCDE, Banco Mundial y organismos como McKinsey⁴⁷.

Pero incluso en esta segunda mirada es posible ver una tensión –por lo menos aparente- en el discurso. Por un lado, se sostiene una causalidad entre calidad de la educación y resultados económicos: el mecanismo es establecer, primero, ciertos indicadores cuantitativos; luego diseña los instrumentos de medición basados en dichos indicadores, y los aplica (PISA, PIAAC, etc.); a continuación publica los datos y define los problemas, para finalmente proponer soluciones universales para los sistemas educativos nacionales. Pero por otro lado, el discurso (especialmente de la OCDE) intenta

⁴⁷ Tal vez el documento de 2015 de la OCDE, *Skills for Social Progress*, es el único contrapunto a esta identificación entre habilidades y crecimiento económico. Aquí, como dijimos, se aborda –al menos en forma teórica- la dimensión emocional de la persona y los efectos positivos que las habilidades socioemocionales pueden lograr: bienestar y progreso social, salud, vida familiar, compromiso cívico, alto nivel de satisfacción personal, entre otros.

escapar de un determinismo económico como el planteado, al tomar en cuenta otros aspectos que no pueden resolverse desde lo puramente cuantitativo y material⁴⁸. Aun así, incluso al considerar el conjunto de habilidades socioemocionales como parte del desarrollo de las personas, realiza un esfuerzo por mantenerse como discurso experto y sostener la necesidad de datos, mediciones, objetivos pragmáticos, y ofrecer soluciones y políticas para desarrollar estas habilidades que tienen un carácter más cualitativo que cuantitativo.

La lógica performativa del DEG

Se puede decir, entonces, que la lógica argumentativa del DEG tiene un carácter pragmático y performativo tanto para definir los problemas en los sistemas educativos como para proponer soluciones. Se trata, en suma, de obtener resultados que se correspondan con los fines de la educación, medibles mediante instrumentos objetivos y de uso común para cualquier país.

Una vez definidos los problemas, se diseñan posibles soluciones desde un punto de vista pragmático y performativo: se trata de encontrar y mostrar “lo que funciona” (*what works*) en otros sistemas educativos con una alta performance en el aspecto problematizado. Es un concepto muy efectivo por ser muy atractivo para el diseño de políticas: las “buenas prácticas”, acciones o políticas que han obtenido resultados cuantitativos positivos (medidos por medio de tests estandarizados) y que pueden ser replicadas, descontextualizadas, en aquellos sistemas educativos que busquen solucionar un problema concreto.

⁴⁸ Vid. ut supra el análisis de Rappleye sobre la encuesta de bienestar o felicidad de los estudiantes que presenta la OCDE en su informe PISA 2015 (Volumen III).

Este mecanismo es más evidente cuando se habla de competencias que puedan ser más fáciles de medir mediante indicadores cuantitativos. Pero ¿qué sucede respecto de aquellas habilidades más cualitativas, como las socioemocionales? En este caso, si bien no son observables directamente, sí es posible hacerlo indirectamente, ya que –se afirma– influyen directamente en las habilidades cognitivas (que sí son medibles cuantitativamente): tienen, así, injerencia en los resultados socioeconómicos de las personas (OECD, 2015), y se vuelven medibles en cuanto a los resultados que producen: recordemos dos de las características que se exigen tener a cualquier habilidad o competencia: productividad y la posibilidad de ser medibles (*measurability*).

Contrario a lo que se podría esperar de las habilidades socioemocionales, respecto del fin último antropológico de perfección, como encontramos en el humanismo o en el modelo perfeccionista de Platón, en el DEG sigue presente la lógica performativa, tener éxito, bienestar socio-económico. Parece presentarse una visión más optimista de la educación, más humanista, que si bien se rige por dicha lógica performativa en cuanto al fin buscado, propone intervenir en varios aspectos de la persona (o individuo) mediante prácticas y políticas educativas que apuntan al desarrollo de capacidades o habilidades.

En la base de esta sentencia se sobreentiende que sin habilidades no es posible alcanzar hoy “la buena vida”, el bienestar.

Las habilidades conforman el capital humano

Se afirma en los distintos documentos que las competencias –tanto cognitivas como socioemocionales– forman parte del capital humano y son acumulativas. Es una sentencia que se repite constantemente y desde distintas perspectivas, conclusiones, sugerencias de políticas, mandatos: cuanto más se potencia el desarrollo de habilidades, desde la más temprana edad, más habilidades se logran adquirir, mantener y mejorar, pasando de

competencias básicas a superiores; “las habilidades engendran nuevas habilidades (OECD, 2015; p.14)”.

Al plantear esta meta acumulativa de competencias no estamos en presencia de una mirada ontológica o perfeccionista de la persona, sino que se trata más bien de la búsqueda de un resultado o retorno de una inversión: poseer más y mejores habilidades brinda el acceso a un mayor bienestar. Al afirmar que las habilidades son acumulativas, por ejemplo, un niño con más y mejores habilidades tiene mayor capacidad para aprovechar los contextos de aprendizaje. A mayor motivación se sigue un mayor aprovechamiento de la inversión puesta en el aprendizaje.

La preocupación por la eficiencia en la inversión puesta en las habilidades se manifiesta también en la afirmación que hace el discurso respecto de la falta de alineamiento entre la oferta de competencias y la demanda del mercado laboral. Este desacople es presentado como problema a partir del análisis de datos obtenidos en los tests, particularmente en PIAAC. No se muestra, en cambio, cómo se llega a dicha conclusión: parece, en cambio, una hipótesis o premisa que vendría a sustentar la necesidad de reforma del sistema de competencias, con una serie de recomendaciones de políticas para combatir este “problema”.

La insistencia en esta dificultad, que reduciría las chances de lograr un mayor bienestar y una mejor vida, acota los propósitos de las competencias casi exclusivamente al ámbito laboral. Esto contrasta con muchos otros aspectos del discurso de las competencias, que consideran otras dimensiones de la persona y que terminan definiendo un concepto de persona educada diferente del mero “capital humano” o el *homo faber*.

Más allá de los sistemas educativos: sistemas de competencias

Se explicó anteriormente que uno de los más recientes documentos estratégicos de la OCDE, *2019 Skills Strategy*, propone una mirada de las competencias y de “lo que

funciona” desde cuatro mega tendencias: la globalización, la digitalización, el envejecimiento de la población (en países de la OCDE) y las migraciones. Esta perspectiva no solo refuerza el supuesto de que las habilidades adquiridas determinan gran parte del futuro de las personas (a pesar de reconocer lo impredecible del futuro que señalan estas megatendencias), sino que también muestra que la adquisición, desarrollo y mejora de las habilidades van más allá del sistema educativo, formando lo que llama “sistema de habilidades”, por analogía con el primero. Gestionar correctamente este nuevo sistema es clave para entrar al futuro (tanto individual como del país).

Este “sistema de competencias” es analizado de manera similar a los sistemas educativos. Por ejemplo, el capítulo 1 del documento habla de “reingeniería del sistema de habilidades” y la necesidad de reformarlo; también se habla de gobernanza de este sistema de competencias basado en mediciones y resultados. Hay un modo muy similar de análisis a la idea constante de crisis y necesidad de reforma de la educación, señalado de manera permanente por el DEG. Aparece nuevamente la retórica de la urgencia, “para adquirir habilidades como llave de acceso al futuro”, a las oportunidades, a la buena vida, y quien no se prepare será dejado atrás.

Esta nueva concepción de “sistemas de habilidades” se presenta más abarcadora: incluye al sistema educativo, pero también al ámbito del trabajo, la industria, la economía, etc. Sería posible decir que se trata de una nueva gobernanza, por medio de las habilidades: es responsabilidad de cada gobierno implementar las políticas adecuadas para desarrollarlo, y esto es determinante para la suerte de un país. De esta manera sitúa a las habilidades como un concepto universal que estaría incluso por encima del concepto de persona educada.

También es posible pensar que esta “cosmovisión” centrada en las habilidades y con foco en las mega-tendencias sería, en realidad, una forma pragmática de definir el “éxito a lo largo de la vida” (“*lifelong success*”) o la meta del bienestar: para alcanzar este estado, que no es solo material sino que implica otros ámbitos “socio-emocionales”, no

es suficiente contar con habilidades cognitivas –que bien podrían enseñarse, de manera sistemática, a través de la escuela y luego en otros ámbitos que la continúen-, sino que aparecen en juego cada vez más otro tipo de competencias, que escapan al ámbito escolar. Tal vez nos encontramos en presencia de preguntas que van más allá de la persona educada y que se refieren al fin último de la persona. De cualquier manera, este discurso de las competencias parece no despegarse de la visión antropológica que propone la teoría del capital humano, ya que todo esto se dirige a tener éxito y que ese éxito sea para toda la vida: bienestar individual y progreso económico.

Autoridad y legitimidad del discurso

Diferentes autores señalan cómo el DEG se posiciona como discurso experto, cuyo conocimiento y pericia le otorga una autoridad “natural” tanto para definir cuáles son los problemas recurrentes en los sistemas educativos nacionales como para establecer la agenda de políticas y soluciones que son necesarias abordar para “superar la crisis”. Vimos también algunos mecanismos y recursos que legitimarían este discurso, como son los exámenes internacionales similares a PISA y que proveen de datos objetivos que cualquiera puede interpretar, si bien el Discurso Educativo Global lo hace desde un lugar de experto.

En esta misma línea, la estrategia más reciente de la OCDE propone unas “claves para tener éxito” en el desarrollo e implementación de las políticas de competencias a nivel de cada país:

- 1) Visión compartida de cómo las competencias ayudan a superar los obstáculos y a aprovechar oportunidades.
- 2) Todos los sectores del gobierno deben estar involucrados, no sólo el área educativa o la industria.
- 3) Compromiso de otros agentes: privados, profesores, alumnos, organizaciones no gubernamentales, etc., con las estrategias.

Junto con estas claves, el documento incluye un tablero para la evaluación del desarrollo y uso de habilidades en cada país, y a modo comparativo, semejante a las publicaciones de los resultados del programa PISA.

Con estas claves y recursos, el discurso de competencias se propone buscar consensos más amplios y universales en la sociedad. Si esto se lograra, las políticas diseñadas tendrían mayor legitimidad o reconocimiento, y al proponer tener información que surja de evaluaciones confiables también se lograría mayor eficacia en los resultados de dichas políticas. Por otra parte, así como los resultados comparativos de cada país obtenidos a partir de las evaluaciones PISA generan –según diversos autores- un ranking de países a nivel educativo, aumentando el riesgo de una gobernanza mediante números o resultados, existiría el mismo riesgo de simplificación con una evaluación comparativa de las competencias en los países.

La línea argumental y la autolegitimación del discurso respecto del concepto de competencias y la meta buscada –una persona educada-, es simple pero eficaz, ya que propone un único camino para alcanzar la buena vida, expresada en términos de tener éxito. Si la clave está en la adquisición y desarrollo de competencias en los individuos, y los tests internacionales señalan los posibles problemas, la consecuencia lógica es que “todos” deben compartir esta idea para lograr resolver dichos obstáculos. Y el Discurso Educativo Global aclara qué significa “todos”: no solo los funcionarios encargados de las políticas, agentes internacionales, ONGs, profesores y alumnos, sino también los sectores no educativos.

Para persuadir, el discurso se vuelve normativo y –como afirmamos en varias oportunidades- se posiciona como experto, incidiendo en el imaginario de una sociedad (Rizvi & Lingard, 2013) al crear el binomio “éxito-competencias”: para pertenecer a una sociedad exitosa cada individuo tendrá que hablar, pensar y obrar en clave de competencias, como idea compartida por todos aquellos que quieran estar dentro del

círculo del éxito⁴⁹. Esta clasificación de “individuos exitosos” (Hacking, 1985) es descrita no solo desde un aspecto material o económico del bienestar, sino también como individuos competentes. Ahora bien, cuando se quiere ahondar en esta descripción aparece cierta ambigüedad y poca claridad: ¿se habla de ser competente para el trabajo? ¿para la vida? ¿Quién determina qué competencias son necesarias?

Sin embargo, aún con esta ambigüedad planteada, es posible ver cómo la misma clasificación (“kind of person”, en términos de Hacking, (1985)) influye en los individuos y su comportamiento, al ver cómo se va extendiendo y naturalizando cada vez más el discurso de las competencias en todo el campo educativo. Y siguiendo al mismo Hacking⁵⁰, podríamos dar una vuelta más a este argumento: sea por el propio bagaje cultural, religioso o idiosincrático, los individuos “exitosos” o que intentan entrar en esta etiqueta, modifican a su vez la propia descripción de la categoría, que va incorporando así nuevas descripciones, como por ejemplo las habilidades socioemocionales dentro del discurso de las competencias.

La legitimidad del DEG no está dada solo por su posicionamiento como discurso experto, sino también por recurrir a la performatividad. La metodología de presentar “buenas prácticas” o “lo que funciona” para desarrollar competencias, se hace presente en la mayoría de los documentos de la OCDE⁵¹, UNESCO, Banco Mundial y, especialmente, de McKinsey.

⁴⁹ Del Rey plantea críticamente que el enfoque por competencias en educación se convierte así en una “fábrica de recursos humanos”, que inculca a los estudiantes los valores y estilo de una “vida moderna estandarizada”, que es sinónimo de éxito en la vida. Detrás de este discurso hegemónico de los organismos internacionales habría una reforma global que persigue formar una mano de obra flexible y competitiva (Del Rey, 2012).

⁵⁰ Hacking (1985) afirma que “as made up people change, this in turn changes the nature of the category itself”.

⁵¹ Por ejemplo, la *Skills Strategy 2019* presenta más de setenta ejemplos de buenas prácticas tomados de treinta países diferentes.

Respecto del discurso en sí mismo, su posicionamiento como discurso experto, tecnocrático, que pertenece a una elite, sugiere cierta inmunidad a la influencia de la política y las ideologías. El carácter cientificista del discurso (Beech, 2008; Ball, 2012; Morris, 2015; Meyer, Ramírez y Lerch, 2016;), a partir de los datos que se obtienen en los tests le permiten, a nivel retórico, legitimar las políticas que promueven los organismos internacionales, consultoras y demás compañías globales en los sistemas educativos nacionales⁵².

Democratización del conocimiento y poder

Uno de los valores más destacados –tal vez sea el más destacado- por UNESCO en *Hacia las Sociedades del Conocimiento*, es que considera al conocimiento como un bien compartido, basado en valores de cooperación y solidaridad. El discurso de UNESCO propone como fin el acceso universal al conocimiento: es para todos. Se opone programáticamente a una definición de conocimiento como recurso económico y de poder, y propone dar cuenta del mandato de universalidad de la educación: "igualdad de posibilidades de educación para todos". Intenta, así, diferenciar el concepto de conocimiento del concepto de poder (siguiendo el binomio conocimiento-poder que propone Foucault). Para ello introduce el uso del término "sociedades del conocimiento" como superador del término "economía del conocimiento". Este último supone considerar el conocimiento y la información como una mercancía que se compra y vende.

Este valor de democratización del conocimiento es un axioma en el que se basa gran parte del discurso de la UNESCO, y toma fuerza argumentativa a partir de tres supuestos:

⁵² No nos ocupamos aquí de analizar el hecho de que muchos de los miembros más influyentes de estos grupos se benefician de las reformas que promueven, como proveedores de bienes y servicios necesarios para su implementación. Para ampliar este tema véase, v.gr., Morris (2015) y Ball (2007; 2012).

1. La existencia de una brecha cognitiva, ad intra de las sociedades, y entre países desarrollados y no desarrollados. Esta brecha es generadora de grandes desigualdades económicas y sociales.
2. El principio de libertad de expresión: al hablar de pluralismo de medios y libertad de prensa, sin embargo, el discurso de UNESCO da por supuesto que existe igualdad de condiciones en que actúan dichos medios. No se considera la posibilidad de que distintos medios respondan a intereses económicos, culturales y/o ideológicos, que implicaría una potencial manipulación de datos e información, necesarios para la construcción del conocimiento. Más aún, abre el interrogante de qué lugar les queda a las minorías en cada sociedad.
3. Existencia de una falta de calidad en la educación (vinculada al punto 1), en particular en la educación básica.

El primero y el tercer punto se vinculan con la idea de estado de crisis de los sistemas educativos, como una de las conclusiones comunes más recurrentes de los actores globales que nos ocupan. Además de recurrente, este supuesto permanece a través del tiempo en el Discurso Educativo Global: es la idea de que las prácticas educativas actuales son inadecuadas, o bien, que existe una necesidad de reforma educativa constante, dado que el mundo está en permanente cambio producto de los avances tecnológicos que suceden cada vez más rápido (Beech, 2011).

Respecto del tercer supuesto, a la par de analizar el aprendizaje de las habilidades básicas, considerada como piedra fundamental de la escolarización por la UNESCO y otros organismos internacionales, se plantea la discusión por la calidad de la educación, especialmente por la universalización de la escolaridad básica a nivel mundial: no basta con promover que todos los niños estén escolarizados (garantizando la gratuidad y el acceso a la escuela), sino que la eficacia y el éxito dependen también de la calidad (UNESCO, 2005; p.89). En el marco de esta discusión, y sirviéndose de indicadores cuantitativos y cualitativos, se define un nuevo problema: habría, incluso en los países más ricos que han universalizado la educación, "un 25% de habitantes que no cuentan con las competencias y aptitudes necesarias para participar plenamente en la vida social

y laboral" (UNESCO, 2005; p.89). Entre las posibles causas de esta situación -nuevamente no se proporcionan datos estadísticos ni fuentes, sino que es una estimación- se señalan:

- gran divergencia entre los sistemas clásicos de transmisión del conocimiento (v.gr. libros) y la demanda de educación
- agudas contradicciones entre el contenido de la enseñanza impartida por los maestros y la realidad cotidiana de los alumnos
- a su vez, esta contradicción causa escepticismo, desmotivación y una crisis de la razón o fines de la educación

Si bien la selección de estas causas pretende mostrar que se ha producido un quiebre de los sistemas e instituciones existentes, no parecen suficientes para dar cuenta de un "síntoma" de tanta envergadura que sugiere que una de cada cuatro personas no es competente para la vida social y laboral en comunidad. Por otra parte, el documento de UNESCO propone, a continuación, indicios de soluciones a esta crisis, que ya se están aplicando: desde profundos cambios de enfoque de la pedagogía que "ahora" está centrada en el educando hasta la inclusión de nuevas tecnologías combinadas con el modelo de solución de problemas (UNESCO, 2005; p.90), término que nos retrotrae a los cambios de gestión laboral mencionados al comienzo del presente capítulo.

Además del proceso retórico del planteo del problema y sus posibles soluciones, aplicables universalmente y en cualquier contexto, aparece una inconsistencia significativa, o al menos, cierta ambigüedad en el discurso: por un lado se habla de cuáles deben ser las competencias básicas que se aprendan en la escuela, y por otro, "las competencias necesarias para participar plenamente en la vida social y laboral".

Brecha cognitiva y brecha digital

El mayor obstáculo a la democratización del conocimiento se presentaría con la brecha cognitiva al interior de las sociedades y también entre países, que se materializa

también con la brecha digital, esto es, el acceso desigual a recursos y habilidades en torno a las ICT. Si bien no se explicita directamente en los documentos, es lógico suponer que, según la tendencia cada vez mayor a la digitalización, una falta de acceso a los recursos tecnológicos implica necesariamente una mayor brecha cognitiva. El discurso presenta esta línea argumentativa que establece una cierta causalidad entre uno y otro término, pero sin demostrarlo: es posible pensar que mejorar la capacidad de las personas en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación las lleve a mejorar su competencia cognitiva, pero bien podría ser al revés: que la persona, al profundizar su capacidad para diferenciar la información útil de la que no lo es, pueda mejorar su competencia en el uso de las ICT.

Para desarrollar más en profundidad el problema de la producción y acceso al conocimiento en tanto que recurso económico versus el carácter universal, cooperativo y solidario del conocimiento, el discurso muestra las consecuencias de la brecha cognitiva, que impide, especialmente a los países del sur (o en desarrollo) un desarrollo sostenible, y señala también un círculo vicioso del subdesarrollo, ya que el déficit de conocimientos alimenta y agranda cada vez más la brecha (UNESCO, 2005, p. 179). Al interior de las sociedades, la brecha cognitiva separa a los marginados de las personas que tienen acceso al conocimiento y participan en su aprovechamiento compartido. Por ejemplo, al analizar los posibles indicadores para medir el grado de desarrollo de un país (UNESCO, 2005, p. 180), se mencionan variables en su mayoría económicas (gasto en I-D, exportaciones de los sectores de altas tecnologías en porcentaje de las exportaciones, número de patentes, índice de las infraestructuras, las comunicaciones y las tecnologías), y escasos indicadores referidos a educación y competencias, restringidos, además, a ciencia y tecnología (número de científicos e ingenieros). Al utilizar estas variables para describir el concepto de brecha cognitiva, el discurso estaría reproduciendo la clasificación en países ricos y pobres, al igual que hacia dentro de los países, una clasificación social similar, creando así un trinomio riqueza-poder-conocimiento, a pesar de que –en particular el discurso de la UNESCO– quiera escapar de la idea de conocimiento como poder.

Entre las soluciones posibles al problema de la brecha cognitiva entre países desarrollados y en desarrollo, se propone un discurso normativo que exige reinvertir el

producto de su crecimiento real en la consolidación de sus capacidades (i.e. competencias) productivas de conocimiento. Nuevamente se utiliza la retórica de casos exitosos: "la mayoría de los países del Asia Oriental y algunos del Asia Sudoriental" aprovecharon la brecha de conocimiento para impulsar el desarrollo de competencias cognitivas. Y se hace hincapié en fomentar el intercambio y aprovechamiento compartido del conocimiento (UNESCO, p. 183). Por otra parte, el discurso educativo global es realista en cuanto a las dificultades de "compartir" el conocimiento en un contexto en el que el este resulta un recurso económico y de poder, y en el que todo sugiere que cada vez más será una llave de acceso al poder y los beneficios económicos⁵³. Contra esto, la UNESCO defiende dos características fundamentales del conocimiento: su no rivalidad y su no exclusividad, una vez expirado el tiempo de protección según el derecho de propiedad intelectual. El conocimiento es un bien público común, "no susceptible de comercialización como los demás, sino que además sólo tiene valor cuando es compartido por todos" (UNESCO, 2005, p.187). Sobre esta discusión entre el carácter público del conocimiento y el derecho a la propiedad intelectual y comercial el documento *Hacia las sociedades del conocimiento* realiza un extenso recorrido por iniciativas, leyes y debates internacionales.

En esta discusión sobre el acceso compartido al conocimiento se pone de relieve que no solo contribuye al desarrollo económico, sino que además el conocimiento es

⁵³ Al analizar cómo se construye el concepto de brecha cognitiva, al interior del Discurso Educativo Global, parece plantearse una diferencia conceptual entre UNESCO por un lado, y los discursos de la OCDE, Banco Mundial y McKinsey por otro. Para la primera, las competencias serían una forma de conocimiento de los individuos, mientras que para los tres organismos restantes, las competencias (especialmente las cognitivas) serían herramientas para la producción de conocimiento, entendido como recurso en la Economía del conocimiento. En definitiva, esta diferencia no es significativa para el discurso, que pone el foco en el problema: la acumulación excesiva de conocimientos-riqueza-poder entraña graves peligros para la propia Economía del conocimiento y la lógica del consumo, y la sustentabilidad de las Sociedades del conocimiento. Hay, en cambio, una diferenciación en cuanto a la salida del problema: al afirmar que el conocimiento es un bien público común y que debe regirse por el principio de no rivalidad y de no-exclusividad, el discurso de UNESCO estaría intentando poner un límite a la acumulación ilimitada de poder-conocimiento. La OCDE, Banco Mundial y McKinsey, proponen una solución –que también está presente en el discurso de UNESCO- de orden más racional y no tanto político: se trata de “nivelar para arriba”, empoderando a los individuos y a los países en desarrollo con capacidades y competencias que les permitan acceder y producir conocimiento tecnológico y científico, superando así la brecha.

fuerza de poder para los individuos, en cuanto potencia su autonomía y capacidad de acción, como un elemento constituyente de la ciudadanía. Se considera, entonces, al conocimiento como una condición de capacidad para ser ciudadano en una sociedad democrática, y se vuelve un excelente -o tal vez el mejor- medio para defenderse de los abusos de poder de los expertos, ya que le permite a todo individuo evaluar la autoridad de los conocimientos técnicos que estos expertos posean.

El concepto de brecha cognitiva resulta más complejo al profundizar en los términos y nociones que utiliza el discurso. Se lo equipara a brecha de aprendizaje o escolarización, o brecha de logros de aprendizaje (WBG, 2011, p.4), o bien los términos de la brecha resultan ser los países en desarrollo y los países miembros de la OCDE (WBG, 2011, p. 3); cuando se considera la brecha cognitiva hacia el interior de los países, el criterio de medida aparece determinado por el programa PISA de la OCDE; también entran en juego conceptos como desarrollo (que estaría siendo redefinido por los cambios económicos, demográficos y tecnológicos en una escala global) y calidad de la educación. El discurso evita equiparar la brecha cognitiva a una división entre países ricos y pobres. En cambio, hay una relación más estrecha con los resultados de tests internacionales, especialmente PISA: la brecha queda planteada en términos de alta y baja performance en este test. Incluso el Banco Mundial condiciona sus préstamos a la participación en dichos tests estandarizados, para monitorear e identificar la brecha cognitiva al interior de los sistemas educativos y comparativamente con países con sistemas educativos considerados de mayor calidad.

El discurso de la OCDE agrega otra idea a la noción de brecha cognitiva, entendida como desigualdad que se presenta en muchos ámbitos de la vida: la equipara a una brecha en competencias, producto de una educación de buena-mala calidad, o bien planteada como con buenos-malos resultados educativos. Esta brecha es causal de aumentar las chances de tener malos resultados laborales y sociales. Es decir, se la describe según la adquisición o no adquisición de las competencias esperadas. El término positivo de la brecha cognitiva se logra en “los sistemas educativos de alto rendimiento, que combinan equidad con calidad” (OECD, 2011; p.44).

Competencias y crecimiento económico

El Banco Mundial es el organismo internacional que más insiste en la premisa de que las tecnologías van cambiando los perfiles laborales e introduce el concepto de demanda de competencias del mercado laboral. De la mano de esta premisa se presenta otro axioma: las habilidades de cada trabajador determinan su productividad y su capacidad de adaptarse a las nuevas exigencias de los mercados laborales.

A diferencia de la OCDE y de UNESCO, el discurso del Banco Mundial utiliza el término de trabajador más que los de persona o ciudadano, junto con otros términos como fuerza de trabajo, mercado laboral o productividad, que pertenecen al ámbito económico. A la vez que comparte con la OCDE el concepto de habilidades o competencias y sus tres notas (productividad, posibilidad de ser medidas, y maleabilidad), el discurso del Banco Mundial establece una correlación directa entre competencias y economía⁵⁴. Así como se describe en el discurso la categoría “trabajador” como un individuo competente en función de poseer un trabajo remunerado, con un ingreso, cuyas competencias concuerden con las necesidades del mercado laboral, el Discurso Educativo Global utiliza un mecanismo similar para describir la categoría “buen estudiante”. Esta clasificación resulta de las mediciones de las pruebas que evalúan la adquisición de habilidades (generalmente cognitivas) o competencias. Un buen estudiante, de acuerdo con el discurso del Banco Mundial y McKinsey, resulta definido como un futuro trabajador, y el propósito de la educación es preparar la fuerza laboral de un país. Tanto UNESCO como la OCDE intentan proponer una perspectiva más amplia de estudiante.

¿Cuál es la fundamentación para afirmar esta causalidad entre competencias y desarrollo económico? El discurso del Banco Mundial opera aquí sesgadamente, no

⁵⁴ Se afirma, por ejemplo, que mejorar en los resultados de PISA una desviación estándar en la puntuación puede equivaler al aumento de dos puntos porcentuales en el PBI anual per cápita.

ofrece datos empíricos que la sustenten, más bien apela a un supuesto sentido común o imaginario social que evocaría los supuestos sobre competencias ya mencionados (en particular, “personas con mejores competencias agregan valor constantemente a la economía, aportando nuevas ideas”, vid. ut supra). Esta hipótesis de relación causal entre las habilidades adecuadas para el trabajo y el crecimiento económico de un país (y de sus individuos) es uno de los supuestos presente en la noción de brecha cognitiva.

Políticas de reformas y mejores prácticas

Al profundizar en la justificación de la necesidad de reforma de los sistemas educativos, que resulta un supuesto común a todo el DEG, aparecen otras premisas o axiomas que responden a las teorías del capital humano y la Economía del conocimiento. Con un lenguaje normativo, McKinsey propone que hay que preparar a los jóvenes para su vida adulta, que estará llena de rápidos cambios y en un contexto de una cada vez mayor interdependencia global. La meta es que puedan obtener, así, salarios más altos, ya que el mundo premia con el éxito a las personas y países rápidos para adaptarse y abiertos al cambio.

Ya nos hemos referido a PISA y otros tests internacionales como fuente de autoridad para afirmar el estado de crisis de los sistemas educativos. Asumido este supuesto, el discurso de McKinsey adopta también una posición de experto, al proponer una interpretación original de los resultados obtenidos en PISA, que también aquí son vistos como objetivos y quedan incuestionados. Estos datos son el fundamento para determinar el fracaso de políticas educativas de reformas anteriores, entre las que se nombran aumento del presupuesto, mejor razón docente-alumno, políticas de reforma de la estructura del sistema educativo, número de alumnos por aula, etc.

A partir de los mismos datos, el discurso de McKinsey selecciona aquellas políticas que adoptaron los países más exitosos en PISA. No se explica el proceso por el cual se

eligen las políticas que se suponen de alto impacto, ni tampoco qué otros factores podrían estar involucrados en los altos resultados de estos sistemas educativos. Solamente se señala el fuerte impacto obtenido gracias a la mejora en la “calidad” de los docentes.

Se dejan de lado los argumentos racionales y se utiliza un discurso valorativo, que aumenta el dramatismo y que busca, fundamentalmente, volverse un discurso persuasivo: se habla -sin aclarar- de “evidencia disponible” que “sugiere” ir por este camino. En cambio, no explica tampoco en qué consiste o con qué parámetros se mide dicha calidad de los docentes. Directamente se propone como axioma que la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes, recurriendo, como argumentos, al sentido “común” o a anécdotas de un sistema educativo “exitoso”, es decir, con altos resultados según PISA.

Es posible pensar que esta lógica del discurso se basa en la visión universalista de un modelo educativo, que puede aprovechar las mejores prácticas descontextualizadas como soluciones rápidas y medibles en cuanto a su impacto. Este supuesto de un modelo universal de educación queda de manifiesto en la defensa que el DEG hace respecto de la inclusión, con un fuerte carácter democrático: tener altas expectativas para todos los alumnos, y no solo una educación para la élite intelectual o socioeconómica, la búsqueda de igualdad de oportunidades, mediante acciones concretas orientadas a subsanar la brecha cognitiva. Ante las desigualdades el discurso se vuelve dramáticamente persuasivo, ya que reafirma la necesidad de medir e intervenir a nivel de cada alumno para compensar el impacto de un pobre entorno familiar. El axioma de la igualdad de oportunidades, como principio común a todo el DEG, se halla en línea con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras declaraciones internacionales, que son adoptadas a nivel global. Si se miran transversalmente, todos los principios, valores y supuestos del discurso, aún con sus lagunas argumentativas o su énfasis en lo económico, se orientan a sostener y promover un ideal humanista, de mejorar el bienestar de cada individuo, en cualquier lugar, sin importar su condición, a través de la educación.

5.4 Conclusiones del capítulo: Las definiciones actuales de persona educada en el Discurso Educativo Global

El concepto de competencias, y más recientemente el discurso de las competencias, como parte central del Discurso Educativo Global, se ha visto modificado profundamente desde el comienzo de la utilización del término desde el mundo socioeconómico posterior a la segunda guerra mundial y el nuevo *management*, la influencia de la psicología cognitiva y el enfoque por objetivos (De Ketele, 2008; Del Rey, 2012). En los documentos de los organismos internacionales, producidos en las últimas dos décadas, el término se ha vuelto no solo “omnipresente”, sino que resulta central en la definición de los propósitos de la educación y de la noción de persona educada, en el establecimiento de la agenda de políticas educativas de dichos organismos a nivel global y su impacto en los sistemas educativos nacionales.

Utilizando alternadamente los términos habilidad y competencia, el concepto engloba no solo competencias cognitivas, sino que abarca también habilidades socioemocionales, ciertas aptitudes e incluso ha dado lugar a nuevas *literacies*, es decir, grupos de habilidades que refieren a una “alfabetización” en nuevas áreas. Se habla, así, no solo de *literacy* y *numeracy skills*, sino que se mencionan, entre otras, *media literacy*, *ICT literacy*, *financial literacy*, etc.

El discurso de las competencias se enmarca en una visión economicista de la persona humana, con una perspectiva pragmática y utilitarista, como resultado de privilegiar ciertas competencias sobre otras, y orientadas al bienestar y desarrollo económico como fines del ser humano y la sociedad. Esta tendencia no impide al discurso dar lugar a otras dimensiones del ser humano, considerado en su ser personal y social o comunitario, a las cuales les corresponde toda una serie de competencias que son desarrolladas en los documentos analizados.

En la base del Discurso Educativo Global es posible encontrar varios supuestos (Beech, 2011) que señalan no solo cómo se constituye dicho discurso y el concepto de competencias, sino también cómo se difunde y da lugar a imaginarios sociales que terminan siendo considerados “de sentido común” (Rizvi & Lingard, 2013), respecto de las habilidades para el siglo XXI, presentes en los discursos de políticas a nivel global, nacional y local. Se sostiene que personas con mejores competencias agregan valor a la economía de sus países, si se mejora la calidad educativa la inversión en el desarrollo de competencias es más eficaz; las competencias de más alto nivel tienen mejor rédito económico; como la demanda de competencias del mercado laboral es cambiante, es necesaria la flexibilidad y adaptabilidad, ya que además, las competencias determinan gran parte del futuro de las personas; la internalización de la economía demanda políticas de competencias globalizadas; el capital humano se mide por el nivel de competencias que posee una persona o un país.

Estos supuestos no dejan de ser controversiales y muestran dificultades y debilidades argumentativas del discurso. No obstante, el discurso adopta una lógica de la performatividad con profundas consecuencias persuasivas en el campo de las políticas educativas, fundamentalmente con herramientas que han ganado un enorme prestigio y poder, tal es el caso del programa PISA de la OCDE, el cual incide en el establecimiento de cuáles son las competencias que se consideran “necesarias” para llegar a convertirse en una persona educada.

Los cuatro organismos considerados –UNESCO, OCDE, Banco Mundial y McKinsey- presentan aspectos comunes y propios respecto del concepto de persona educada. A modo de cierre se presenta cada una de estas perspectivas.

5.4.1 Persona educada y OCDE

La OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, focaliza su misión en “diseñar mejores políticas para una vida mejor” (*Better Policies for Better Lives*). El gran objetivo de este organismo internacional, que señala el rumbo de acción en cada una de sus áreas, incluida la educación, es coordinar las políticas que promuevan “la prosperidad, la igualdad las oportunidades y el bienestar para todas las personas”⁵⁵.

A través de su secretariado de educación, la OCDE propone como misión de la educación apoyar a los individuos a desarrollarse como personas, ciudadanos y profesionales (OCDE, 2019)⁵⁶. Esta triple dimensión de la educación no siempre aparece equilibrada en los diferentes documentos estratégicos de la OCDE: posiblemente, y en consonancia con su misión, el aspecto profesional y laboral –o la visión economicista– toma mayor relevancia que las otras dimensiones, y tiene un lugar más central y protagónico en las discusiones y propuestas de políticas. Sin embargo, el documento *Skills for Social Progress* (OECD, 2015) es un intento por rescatar la dimensión personal y ciudadana de los individuos en las políticas educativas.

En todos los documentos de la OCDE analizados hay una equiparación entre persona educada y la adquisición y desarrollo de competencias. El Marco de Referencia Europeo para las competencias plantea la necesidad de que cada ciudadano posea una amplia gama de competencias clave, para poder adaptarse con flexibilidad al mundo rápidamente cambiante y altamente interconectado⁵⁷.

⁵⁵ cfr: <https://www.oecd.org/acerca/>

⁵⁶ OECD (2019), Trends Shaping Education. Cit. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

⁵⁷ European Communities (2007). Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Un primer paso para definir su nuevo modelo universal de educación es crear su necesidad. El modelo anterior -y sus planes de estudio- se había originado a fines del siglo XIX, a partir de la necesidad de capital humano que exigía la Revolución Industrial. Adaptarse al siglo XXI significaría repensar profundamente las dimensiones de aquel modelo: los conocimientos, las competencias y el carácter, entendido como actitudes y valores.

El rol de las competencias en las propuestas de políticas educativas de la OCDE se va complejizando en los sucesivos documentos estratégicos, volviéndose más abarcadora. En un primer momento –denominador común de buena parte de los documentos- el modelo educativo se propone como objetivo la adquisición y desarrollo de habilidades para el ámbito laboral, según las necesidades actuales del mercado laboral, siempre cambiante y en constante progreso. Las consecuencias, como ya se dijo anteriormente, son el crecimiento económico y la inclusión social, para alcanzar una “mejor vida” o bienestar. Es una lógica acumulativa: quien posea más y mayores habilidades tendrá mayores oportunidades de vida, mejores salarios y mejor calidad de vida.

Lingard y Grek (2007) y Heinz-Dieter, Meyer y Benavot (2013) señalan que esta mirada del concepto de persona educada como “competente para el mercado laboral” correspondería a un triunfo de los EEUU, al interior de los países miembros de la OCDE, acerca de la visión de la educación como proyecto neoliberal, frente a una visión europea como proyecto social-demócrata. Esta visión implicaría un abandono del respeto y la preocupación por las tradiciones educativas nacionales en pos de comparaciones culturalmente indiferentes, pero económicamente relevantes.

Más allá de esta interpretación sobre las ideas que subyacen al modelo educativo de la OCDE, resulta evidente una orientación de las políticas educativas hacia una lógica

de los resultados y la necesidad de medir la eficiencia de las inversiones en los sistemas educativos. La más clara expresión de esta característica es el programa PISA, que propone la necesidad de medir el nivel de competencias, habilidades y aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y resolver situaciones posibles de la vida adulta, ya que requerirán tales habilidades. Al hablar de la relación entre contenidos y habilidades, se marca la superioridad de estas últimas sobre otro tipo de conocimientos (OECD, 2013)

La importancia y difusión que ha adquirido el programa PISA en el diseño de políticas educativas nacionales muestra la idea que subyace respecto de la lógica de la performatividad o de los resultados: en última instancia, permitiría medir el “grado” de persona educada establecido por niveles de competencia, en este caso, de jóvenes de 16 años. Si se tiene en cuenta, por ejemplo, el programa PIAAC⁵⁸, para adultos, se trataría de una situación similar.

Uno de los peligros de sobredimensionar los resultados de PISA es el estrechamiento de la idea y las expectativas de la educación, que resultarían así determinadas por un único test confiable (Heinz-Dieter, Meyer y Benavot, 2013). Al ganar en uniformidad se pierde la diversidad -de cultura, tradiciones, creencias y prácticas. Prima la idea de crecimiento económico como la meta a la que se subordinan todas las otras metas o fines.

Del análisis de otros documentos estratégicos de la OCDE resulta claro que la dimensión “profesional” o laboral de los individuos sujetos de la educación no es única ni absoluta. El concepto de persona educada para la OCDE quedaría incompleto si se restringiera únicamente a ser competente para la vida laboral. Es cierto que el bienestar, el concepto de “buena vida” tiene una fuerte impronta económica, y que la lógica de los

⁵⁸ Programme for the International Assessment of Adult Competencies

resultados –medidos por medio de tests estandarizados y globales- podría hacer pensar en una pretensión de medir “cuán educada es” una persona. Sin embargo, es importante no perder de vista que la misión de la OCDE es coordinar mejores políticas para sus países miembros, y realizar recomendaciones, de manera que las inversiones y recursos tengan el mayor impacto posible. La medición de los resultados –por ejemplo, a través de PISA- se propone como fuente de información para la toma de decisiones a la hora de diseñar las políticas.

A su vez, otros documentos estratégicos –como *Skills for Social Progress*- hacen una reflexión sobre los alcances y limitaciones de estos tests, qué miden y qué dejan de lado y por qué. Es el momento en que se abordan las otras dimensiones en educación: el desarrollo personal y ciudadano. El concepto de bienestar o mejor vida, como objetivo de las políticas y propuestas, se hace más amplio: no solo considera el nivel educativo y de competencias, los resultados del mercado laboral (como estatus, tipo de trabajo, salario, etc.) o condiciones materiales de vida (ingreso, consumo, vivienda, etc.), sino que propone incluir otros aspectos de la vida de los individuos: estado de salud, compromiso cívico (referido a voluntariado, ejercicio del voto, confianza en otros), seguridad personal, familia, bienestar subjetivo (percepción del nivel de satisfacción de vida) y resultados referidos al medioambiente (conductas pro-medioambiente). Como toda “lista”, no pretende ser exhaustiva, pero sí señala que para que una persona sea educada hay que considerar muchos más factores que el solo éxito económico-laboral y estar incluido en una sociedad gracias a contar con un conjunto de habilidades básicas y sofisticadas que le permitan adaptarse exitosamente al mundo moderno actual.

El desarrollo de estos nuevos aspectos de la persona puede materializarse mediante la adquisición de las llamadas competencias socioemocionales, diferentes de las habilidades cognitivas y la capacidad para aprender a aprender. Se orientan al desarrollo del individuo en cuanto persona humana, sujeto de derechos, y en cuanto ciudadano, tanto de un país como del mundo.

Al incorporar estas competencias, se puede afirmar que una persona educada será no solamente aquella que posea ciertas habilidades que demanda el mercado laboral, sino también quien demuestre una serie de aptitudes como perseverancia, autocontrol, pasión para alcanzar metas, apertura a nuevas experiencias, sociabilidad, respeto y cuidado por otros, autoestima, optimismo, confianza, estabilidad emocional.

Es, claramente, una visión optimista de una educación más humanista, más abarcadora que en los primeros documentos analizados. Y no solo por intentar reconocer una mayor riqueza de las dimensiones de la persona humana, sino también por ampliar los contextos de aprendizaje: si inicialmente las recomendaciones de políticas referían como “lugares de aprendizaje” el ámbito formal –fundamentalmente escuela y educación superior- y laboral, los documentos más recientes, como el de 2015, incluyen en un lugar principal a la familia y a la comunidad, además de la escuela. Es una referencia importante al derecho y rol de los padres en la educación de sus hijos, establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Una tercera nota importante del concepto de persona educada para la OCDE es que las competencias –tanto cognitivas como socioemocionales-, al estar orientadas a la consecución del bienestar individual y el progreso socioeconómico, pueden (¡y deben!) ser medidas con un sentido práctico, concreto, y su adquisición y desarrollo pueden ser promovidos por cambios e inversión de recursos en los contextos de aprendizaje (escuela, familia y comunidad).

Se reafirma, entonces, mediante la lógica performativa, la idea de la posibilidad de medir el grado o nivel de persona educada, mediante instrumentos –directos e indirectos- que midan el desarrollo de una serie –compleja- de competencias o habilidades. Lo cual, como ya hemos dicho, es importante para la OCDE a la hora del diseño de políticas educativas. También abre el interrogante de qué tipo de habilidades –y consecuentemente qué dimensiones de la persona- toman mayor protagonismo o relevancia, según sea su capacidad de ser medidas significativamente. El desarrollo teórico de los documentos de

la OCDE es ampliamente más abundante respecto de la dimensión profesional y las habilidades para el mercado laboral, en consonancia con la teoría del capital humano. Incluso hay referencias en los textos que hacen suponer que, al menos parcialmente, la importancia de las habilidades socioemocionales se da en función de la dimensión profesional del individuo, como aptitudes necesarias para responder exitosamente a las demandas actuales y futuras del mercado laboral.

5.4.2 UNESCO

La tradición humanista en que se sitúa UNESCO se remonta a sus inicios y se muestra claramente en su misión, y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada en 1948. En su artículo 26 se establece como objeto o fin de la educación el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento de la comprensión, la tolerancia y la amistad entre naciones y mantener la paz. La UNESCO reconoce a la educación como medio principal para que la persona pueda desarrollar sus capacidades, habilidades y participar activamente en la sociedad.

Más recientemente, la UNESCO⁵⁹ reformula este concepto, y declara como fin de la educación que la persona pueda vivir como ciudadano del mundo, a la vez que reafirma su misión humanista y su visión democrática, en la que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, para la vida en comunidad, dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que le permitirán vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir a las sociedades en que viven.

En diversas oportunidades, el discurso de la UNESCO critica la visión de desarrollo de la persona humana entendida como “recurso humano”, tal como se refiere en la teoría del capital humano. Mediante el concepto de sociedades del conocimiento, la UNESCO

⁵⁹ UNESCO (2015), Programa 2030: Objetivos de desarrollo sostenible. (SDG-Education 2030)

propone un nuevo enfoque de desarrollo basado en el conocimiento compartido, y que el crecimiento ya no se considere como un fin en sí, sino solamente como un medio (UNESCO, 2010, p. 20). En cambio, el desarrollo de la persona humana al que debe dirigirse la educación apunta al fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Para ellos, es fundamental que la educación –inclusiva, equitativa y de calidad – desarrolle el espíritu crítico y las competencias cognitivas suficientes para desenvolverse en la era de la información. Y a su vez promueva oportunidades de continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida para todos.

Así, el concepto de persona educada para UNESCO queda estrechamente vinculado al de sociedad del conocimiento. El desarrollo humano se refiere a la adquisición de autonomía para formar parte y desempeñarse como miembro de las sociedades del conocimiento, garantizada la puesta en práctica de los derechos universales y las libertades fundamentales que propone la Declaración Universal de los DDHH de 1948 y los dos Pactos de 1966⁶⁰. Y la educación es el medio principal para que toda persona pueda desarrollar sus capacidades, habilidades y participar activamente en la sociedad.

Llegar a ser una persona educada implica adquirir y desarrollar las competencias individuales para acceder a la información, y distinguir la información útil de la que no lo es. La UNESCO defiende la concepción de que el conocimiento debe ser compartido como bien público global, con acceso universal, y no debe ser considerado un recurso económico y de poder.

Como cuestión tal vez obvia, pero significativa, no alcanza con “poseer” una gran cantidad de información para que una persona sea “educada”. La información circula más o menos libremente, es decir, se defiende la libertad de expresión no solo como una

⁶⁰ El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

libertad de opinar, expresarse o la libertad de prensa, sino también como el libre acceso a la información y la libre circulación de datos e informaciones –con las restricciones que puedan surgir cuando entra en conflicto con otros derechos fundamentales. Pero la información, por sí misma, no es conocimiento: puede convertirse en conocimiento cuando se producen intercambios, discusiones, debates democráticos, actividades científicas o creativas libres. Persona educada se relaciona con el desarrollo del conocimiento. Por ello, UNESCO defiende que el conocimiento no puede ser una mercancía como las demás.

Al hablar de competencias como núcleo del concepto de persona educada, UNESCO analiza un aspecto de este proceso, que debe darse en la escuela, y que luego continuará a lo largo de toda la vida. La adquisición y desarrollo de competencias en la escuela se dirige a la autonomía y la participación ciudadana: consisten en las habilidades básicas y complejas que le permitan a la persona acceder a la información y poder participar en la producción de conocimiento. Poseer también una cultura general, considerada como competencia, fundamental para, por un lado, pertenecer a una sociedad del conocimiento particular, con su tradición y cultura, pero, por otro lado, para devenir en ciudadano del mundo. Las habilidades o conocimientos básicos se refieren a la lectura, la escritura y el cálculo, que serán imprescindibles para competencias superiores, como aprender a aprender, que implica, entre otras cosas, buscar, jerarquizar y organizar la información – o *information literacy*. La capacidad de una cultura general permitirá a las personas acceder a los distintos campos disciplinares en que se estructura el conocimiento.

Otro aspecto fundamental del concepto de persona educada es que nunca se llega a un término o estado “definitivo”: la educación continúa a lo largo de toda la vida. Es un proceso continuo que no se limita a un lugar y tiempo determinados. Y abarca, para UNESCO, tres dimensiones o niveles: el desarrollo personal y cultural, el desarrollo social y el desarrollo profesional. Esta mirada –que es mucho más amplia que la propuesta por otros organismos internacionales, contempla, por un lado, el sentido común, el progreso o evolución del conocimiento. También se destaca como valor fundamental la cultura de la innovación, como piedra angular de la competitividad en la economía mundial del

conocimiento (UNESCO, 2005; p 63). Este proceso de innovación, en el que los miembros de una sociedad son protagonistas, exige el desarrollo de capacidades individuales y colectivas a lo largo de toda la vida de las personas, a la vez que se destaca que este desarrollo no es solamente individual, sino que requiere que las sociedades del conocimiento sean, también, sociedades del aprendizaje.

En este punto aparece uno de los supuestos comunes a todos los organismos internacionales, el cambio permanente y cada vez más rápido, especialmente en el conocimiento científico y tecnológico, que demandan continuamente nuevas competencias. Es por ello que una de las características de una persona educada en las nuevas sociedades del conocimiento es su capacidad de aprender, ya que la educación no se limita a un espacio y tiempo determinados, así como tampoco resultan definitivos.

La insistencia en la rapidez de los progresos técnicos y la producción de nuevos conocimientos coloca en un lugar central de la educación –tanto formal como informal– a las competencias, referidas no solo al saber hacer en un determinado campo laboral, sino también en el mismo proceso cognitivo, y abre la discusión a replantearse –como sociedad– la producción y transmisión del saber, y en última instancia, el proceso educativo actual. Esta invitación la realiza a partir de una clasificación general de las formas del conocimiento, un abanico que abarca conocimientos descriptivos (hechos e informaciones), de procedimientos o del cómo hacer, explicativos –que responden al por qué de las cosas– y los conocimientos relativos a los comportamientos. Las ciencias cognitivas deben ocupar un lugar central en este debate en torno a la transmisión del saber y la educación de las personas. Si bien esta idea es presentada como prospectiva a futuro, acerca de cómo debería evolucionar la discusión en torno del hecho educativo en sí, se señala una característica del proceso formativo que hoy recibe una atención central: es la idea de la importancia del entorno social y cultural en que se transmiten los conocimientos, y las relaciones afectivas que intervienen.

Nos encontramos así con dos elementos que determinan la formación de una persona educada: por un lado, el constante progreso científico y tecnológico, y por otro, el reconocimiento de la importancia del contexto social y cultural y la dimensión emocional de la persona. Se trata, consecuentemente, de un modelo en parte universal, pero también local o situado.

¿Cómo será, entonces, una persona educada? En primer lugar, será aquella con conocimientos o competencias básicas que deben adquirirse desde temprana edad: el lenguaje, las capacidades cognitivas para explorar, las matemáticas, la adhesión a los códigos culturales, las capacidades de obediencia a las normas sociales, y las capacidades manuales y artísticas. En segundo lugar, conocimientos y competencias más complejos, especialmente la capacidad de aprendizaje flexible, aprender a aprender, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos (UNESCO, 2005, p. 66).

5.4.3 El Banco Mundial y su definición de Persona educada

Desde el inicio de la estrategia 2010 del Banco Mundial se reafirma la idea de que las personas son la verdadera riqueza de las naciones, (en línea con la teoría del capital humano). Por ello, la educación es fundamental para el desarrollo y el crecimiento económico de los países.

La Estrategia del Banco Mundial define los sistemas educativos de manera amplia, englobando todas las oportunidades de aprendizaje en una sociedad particular, y conformado por todos los actores que participan (en la provisión, financiación, regulación y uso de los servicios educativos). La educación, desde la perspectiva de sistema educativo, es decir, de proceso colectivo de una sociedad concreta, tiene como fin el desarrollo de una fuerza laboral más calificada, de acuerdo con las habilidades que demandan los mercados laborales.

Sin embargo, desde una perspectiva individual, el fin de la educación se orienta a que las personas vivan más saludablemente, más felices y con vidas más productivas. Una persona educada, de acuerdo con la Estrategia, tendrá la habilidad para tomar decisiones de manera informada, ser mejor padre/madre, proveerse de un sustento, adoptar nuevas tecnologías, manejarse en situaciones de crisis (económicas), ser ciudadano responsable, ser defensor efectivo del medioambiente.

De una manera similar a la visión de la OCDE, el Banco Mundial considera diferentes dimensiones de las personas al hablar de persona educada: se refiere, por un lado, a su dimensión profesional, a su vínculo con el mundo del trabajo, que le proveerá las oportunidades de alcanzar un bienestar o una “buena vida”, a la vez que contribuye al desarrollo de su comunidad a la cual pertenece y la cual también le brinda oportunidades de crecer. Por otro lado, se incluyen también una dimensión social o comunitaria, ciudadana, y una dimensión personal. Así, con esta mirada más amplia que la sola consideración de la teoría del capital humano, una persona educada tendrá posibilidades de crecimiento, productividad, empleo y bienestar personal y económico, tanto a nivel individual como de manera colectiva, dentro de una nación.

En el centro del concepto de persona educada, el Banco Mundial ubica a los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para adaptarse a una economía competitiva y cada vez más globalizada. No aparece un listado específico y sistemático de cuáles son esos conocimientos y habilidades, aunque en reiteradas oportunidades se nombran varias capacidades “básicas” y “fundamentales” que un niño debe adquirir para convertirse en una persona educada y cumplir con los fines educativos. Y se refiere al niño porque la Estrategia del Banco Mundial se ocupa especialmente de promover mejoras en los sistemas educativos de los países, concentrando su accionar más en la educación formal que en la informal. Se considera, entonces, el desarrollo de habilidades básicas en la escuela –inicial, primaria y secundaria-, como las competencias en *literacy*, *numeracy* y resolución de problemas, capacidades de pensamiento crítico y destrezas de trabajo en equipo; luego, la adquisición de habilidades para la “nueva economía”: habilidades analíticas e interpersonales para tratar con circunstancias no rutinarias,

competencias en áreas técnicas-profesionales (formación técnico-profesional), habilidades tecnológicas para adaptarse al cada vez más rápido cambio tecnológico y científico (WBG, 2011; p.26).

Además de este “núcleo central” de persona educada, una característica fundamental del concepto es explicitada con insistencia desde el mismo título de la estrategia: para todos. Se hace referencia, entonces, a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (UNESCO, 1989), como argumento decisivo para impulsar las acciones necesarias en la reforma de los sistemas educativos, toda vez que se insiste en los cambios profundos en los perfiles laborales y las habilidades que se demandan en los mercados laborales. Al definir el problema de la brecha cognitiva entre países en desarrollo y países miembros de la OCDE, y establecer una relación causal entre habilidades y crecimiento económico, el discurso del Banco Mundial establece como supuesto que las habilidades de cada trabajador son el factor determinante de su productividad y su capacidad de adaptación y, consecuentemente, el éxito (o la falta) de crecimiento económico de sus países. De modo similar al discurso de la OCDE, se realiza la dimensión “profesional” del individuo respecto del concepto de persona educada, relegando la dimensión personal y social, al menos en cuanto a las acciones concretas que se proponen en la estrategia.

Este desequilibrio se aprecia, también, en el uso de indicadores de desempeño, de resultados y de impacto que se proponen para analizar los sistemas educativos y sus políticas, y proponer mejoras y reformas. Al principio de la estrategia se afirma: *“learning outcomes have typically been measured in terms of reading and numeracy skills, but the knowledge and competencies that help people live healthy, productive, and satisfying lives are much broader.”* (WBG, 2011, p. 26). Sin embargo, los indicadores y sistemas de medición para evaluar el desempeño de los sistemas educativos muestran que el principal interés reside en la eficacia de la inversión de recursos en programas y políticas

educativas, y obtener mejores resultados que impacten en el crecimiento económico de los individuos y de las naciones⁶¹.

5.4.4 McKinsey y su concepción de Persona educada

A diferencia de los documentos de los tres organismos internacionales tratados en los apartados anteriores, el informe⁶² de McKinsey no se detiene específicamente en una definición de los fines de la educación, o de una conceptualización de persona educada. En cambio, utiliza como punto de partida varios recursos y definiciones, en particular de la OCDE y del Banco Mundial. Luego, con una mirada propia de estos recursos y definiciones, el discurso de McKinsey va estableciendo su modelo educativo universal, tanto de manera explícita como a través de varios supuestos.

El foco del informe está puesto en mejorar los sistemas educativos, a partir de las grandes diferencias en la calidad de la educación que aparecen entre los diversos países, de acuerdo con los resultados –fundamentalmente- de las pruebas PISA, los puntajes promedio de cada país que participa en el programa. El objetivo de esta mejora es garantizar que los sistemas educativos brinden la mejor instrucción posible a todos los niños.

⁶¹ El Marco de resultados que propone la Estrategia, hacia el final del documento, refiere una serie de indicadores de desempeño (9), resultados (4) e impacto (4) para monitorear las acciones del Banco en relación con los sistemas educativos de los países con los que colabora. Estos indicadores suponen sistemas de mediciones de resultados educativos, desde exámenes nacionales o internacionales de aprendizajes y habilidades en los alumnos, el programa SABER del Banco Mundial, que evalúa las políticas referidas a los profesores, primera infancia o desarrollo de la fuerza de trabajo, hasta el uso de indicadores estadísticos que midan la brecha en la escolarización y los aprendizajes de poblaciones en desventaja (por ingreso, género, grupo etnolingüístico o discapacidad), e incluso la evaluación de los niveles de habilidades de la fuerza de trabajo de los países.

⁶² McKinsey&Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.*

La primera particularidad que encontramos en el discurso de McKinsey es una concepción más restringida de la educación, en comparación con UNESCO, OCDE y Banco Mundial. El objeto de la educación es únicamente el niño, entendiendo educación en tanto que instrucción escolar. Esta instrucción apunta, en los primeros años, esencialmente a los conocimientos y habilidades en aritmética y lengua, continuada luego por las habilidades básicas que evalúa el programa PISA para estándares globales. El fin de esta instrucción es preparar a todos los niños para competir en la Economía global del conocimiento, que demanda altos conocimientos y habilidades. Como se mencionó en el apartado anterior, es este uno de los fines de la educación para el Banco Mundial. Por último, esta instrucción debe ser de calidad –entendida de acuerdo con los puntajes de las pruebas PISA- y responde a un modelo universal, que aprovecha las mejores prácticas, globalizadas, ya que estas “no guardan relación con la cultura del lugar donde se las aplica” y pueden ser de “aplicación universal” (McKinsey, 2007; p.1).

El concepto de “mejores prácticas” que propone el informe McKinsey señala varios aspectos de qué se considera persona –o mejor- niño o joven educado:

- adquirir conocimientos y capacidades en áreas claves, de acuerdo con las pruebas PISA
- sentido de igualdad de oportunidades para todos: es un aspecto común a todo el DEG, como se mencionó anteriormente en referencia a UNESCO, OCDE y Banco Mundial.
- Se espera que sean “rápidos para adaptarse, moderen sus quejas y estén abiertos al cambio” (p. 5).
- Más allá de las diferencias culturales y sociopolíticas, hay un modelo educativo común, universal: las tradiciones culturales propias de cada nación no son evaluadas en el informe, se busca una estandarización de la educación en cuanto a conocimientos y capacidades básicas, de alcance global.
- Esta estandarización lleva a uno de los aspectos centrales de esta concepción de joven educado: es posible –y necesario- medir el grado de educación, por medio de resultados.

El discurso de McKinsey tiene un tono fuertemente pragmático, ya que vincula la necesidad de obtener resultados con el objetivo de que la inversión económica en los sistemas educativos tenga mayor impacto en dichos resultados, que miden la calidad del propio sistema educativo. De allí que la tesis principal del informe de McKinsey propone que la calidad de la educación depende, en gran medida, de la calidad de los docentes. El énfasis puesto en este concepto queda de manifiesto también a nivel retórico, en numerosos pasajes. Por ejemplo, se afirma que “en el nivel primario, los alumnos con docentes con bajo desempeño durante varios años seguidos sufren una pérdida educacional que es en gran medida irreversible” (McKinsey, 2007; p. 15) y también “los sistemas con alto desempeño hicieron bien y consistentemente [...] contratar a las personas más aptas para ejercer la docencia [...] y desarrollar a estas personas hasta convertirlas en instructores” (McKinsey, 2007; p. 17).

Entonces, si persona educada equivale, fundamentalmente, a instrucción escolar, susceptible de ser medida en cuanto a su calidad de acuerdo con los estándares de PISA, surgen otras notas del hecho educativo:

- No se menciona a la persona que se educa, sino que la educación es algo impuesto desde afuera. Instrucción es distinto de desarrollar las cualidades inherentes del niño
- El agente educador más eficaz será un docente calificado y motivado, también desde lo económico: no se habla del rol de los padres como educadores, ni qué papel juega la comunidad (sociedad), e incluso hay escasa referencia al ámbito laboral.

Ya hemos expuesto que, para este concepto más restringido de persona educada, el documento brinda todo tipo de datos para probar su argumento de que la calidad de la educación equivale a calidad docente. Es por ello que el informe termina siendo un gran conjunto de soluciones concretas y aplicables universalmente, frente al “problema” de la calidad educativa que surgen de leer los puntajes de PISA.

La segunda tesis que plantea el informe McKinsey es similar a la primera: si mejora la instrucción, mejorarán los resultados. Resulta similar porque continúa poniendo el foco en el docente, quien es el que lleva adelante la instrucción “desde afuera”, para lo cual debe poseer los conocimientos y habilidades necesarios, debe saber elaborar el plan de estudios, poseer las técnicas pedagógicas y aplicarlas todos los días con sus alumnos. Pero no se dan pistas acerca de qué se considera una buena instrucción, más allá de los supuestos efectos. Prima una lógica performativa, en la que la consecuencia termina definiendo la causa, o la solución determina el problema: los buenos resultados definen una buena instrucción o educación.

En gran medida, la concepción de McKinsey es subsidiaria del concepto de persona educada de la OCDE, al ceñirse a una visión resultadista determinada por los estándares propuestos por PISA (y otras evaluaciones). Es, claramente, más restringida que la visión de UNESCO, OCDE y Banco Mundial, si bien esto puede no resultar extraño, dado el carácter de agente privado de la consultora internacional, que ofrece servicios a los Estados y empresas a nivel global.

CAPÍTULO 6

CORRESPONDENCIAS ENTRE LOS DISCURSOS GLOBALES Y LA EDUCACIÓN PARA LA VIRTUD, LA AUTONOMÍA Y LA CIUDADANÍA

Hemos visto hasta aquí aspectos comunes y divergentes en la concepción de persona educada al interior del Discurso Educativo Global.

En el capítulo 2, al hablar de una posible conceptualización de persona educada y los propósitos de la educación, se explicaron tres modelos o concepciones de la educación, que se refieren a distintas dimensiones del individuo: ética o moral, racional y política. Estos modelos, de construcción teórica, que llamamos educación para la virtud, educación para la autonomía y educación para la ciudadanía, se corresponden con diferentes visiones antropológicas y de la sociedad, y que, sin excluirse de manera absoluta, cada una de ellas prioriza algún aspecto de la persona y su vida en comunidad a la hora de poner el foco en los fines de la educación.

Vimos, por su parte, en el Discurso Educativo Global actual un cambio conceptual: las competencias o habilidades aparecen como nuevo concepto que se reitera una y otra

vez al definir las prioridades de la educación y, en definitiva, para explicar qué significa una persona educada. Las competencias, con su doble aspecto individual y colectivo o social, tienen dos características fundamentales: “transforman vidas e impulsan las economías” (OECD, 2013; p. 10).

El concepto de competencias perfila una nueva definición de persona educada, con aspectos comunes a todo el Discurso Educativo Global, y características propias de la visión de los organismos internacionales. Resta analizar cómo se considera, en esta nueva concepción, las dimensiones de la persona, ética o moral, racional y política o social. Dicho de otro modo: ¿En qué medida podemos decir que el modelo universal de educación que propone el DEG implica una educación para la virtud, para la autonomía y para la ciudadanía?

En este capítulo analizaremos, en primer lugar, cómo se relaciona el DEG con una concepción de educación para la virtud. Luego abordaremos las correspondencias con un modelo de educación para la autonomía, y por último, los puntos de encuentro con una educación para la ciudadanía.

Fines de la educación y dimensiones de la persona

Al plantear, en el capítulo 2, los tres modelos educativos que llamamos educación para la virtud, para la autonomía y para la ciudadanía, señalamos que cada uno de estos tres modelos pone especial atención a una de las dimensiones de la persona, aunque no niegue las otras. De esta manera, la educación para la virtud se ocupaba principalmente de una dimensión ética, la educación para la autonomía ponía el acento en la dimensión racional, mientras que la educación para la ciudadanía privilegiaba la dimensión social o política.

Estas afirmaciones surgen de los fines educativos que plantea cada modelo y autor analizado. En el primer caso, el fin de la educación sería la virtud y la felicidad de la persona, como fin trascendente y último, que pertenecen al ámbito ético del ser humano. Mientras que para el segundo modelo, el fin educativo sería la realización personal del individuo como ser moral autónomo, regida por la razón, tal como vimos en el caso de Kant y Brighouse. Estaríamos centrados en la dimensión racional del ser humano. Por último, en el caso de la educación para la ciudadanía, el fin de la educación es el bien común de la sociedad, en la que los individuos comparten los mismos principios morales y políticos. Cobra, entonces, mayor relevancia su dimensión política o social.

En las definiciones de persona educada de los discursos de OCDE, UNESCO, Banco Mundial y McKinsey es posible ver, también, un intento por abarcar distintos ámbitos de la persona, fundamentalmente a través del discurso de las competencias. Así, la OCDE habla de un ámbito laboral-profesional, un ámbito personal y un ámbito comunitario o ciudadano. Estas mismas dimensiones son tenidas en cuenta por el Banco Mundial y la UNESCO, mientras que McKinsey lo hace de manera más restringida.

En varios aspectos, es posible establecer una correlación entre estas dimensiones y ámbitos. La dimensión ética, que pone el foco en la virtud, se equipara al ámbito personal al que se refiere el Discurso Educativo Global. La dimensión racional tendría cierto correlato con el ámbito profesional-laboral, mientras que la dimensión política claramente se equipara al ámbito comunitario-ciudadano mencionado. En los siguientes apartados intentaremos profundizar estas afirmaciones.

6.1. Discursos Globales y la educación para la virtud

Anteriormente se expuso la relación entre educación y conocimiento y desarrollo de la virtud, tanto en el mundo antiguo como en el Renacimiento y la Ilustración. Si bien en los diferentes momentos se producen cambios en el fin al que se orienta la virtud, vemos también que este concepto permanece: v.gr., para Platón la virtud está en relación

con el destino de cada persona en la comunidad –campesino, guerreros, reyes filósofos-, o bien en la Ilustración la virtud se orienta al progreso humano.

Siguiendo a Aristóteles, Tomás de Aquino (*Summa Theologiae* I-II, q.55, a.2) define la virtud como un hábito o disposición estable de las facultades del alma (i.e. inteligencia y voluntad), gracias al cual esta puede alcanzar más fácilmente los fines que le son propios. Y distingue, según esto, dos categorías de virtudes: las virtudes intelectuales y las virtudes morales. Mientras que estas últimas son disposiciones estables para obrar bien (el bien moral), con las virtudes intelectuales la razón puede realizar el fin que le es propio: el conocimiento, tanto especulativo (filosofía, ciencia) como práctico (*Summa Theologiae* I-II, q.58, a.3).

El DEG habla de competencias que, en otras épocas, eran entendidas como virtudes. Esto nos permite señalar coincidencias entre unas y otras. Una vez explicitadas estas coincidencias, analizaremos también qué características comunes poseen ambas categorías, y cuáles son sus diferencias esenciales.

Siguiendo a Aristóteles (Et.Nic., VI, 10), las virtudes intelectuales que se orientan al conocimiento práctico se refieren, tanto a los saberes para producir artefactos útiles o bellos como a los saberes para alcanzar una vida buena y feliz. Este es, según hemos visto reiteradamente, el mismo fin que se propone el DEG mediante la adquisición y desarrollo de competencias: la buena vida. Mientras que hablar de saberes orientados a producir artefactos resulta similar a considerar las competencias técnicas profesionales de las que habla el DEG extensamente. Pero tal vez la mayor coincidencia puede verse al hablar de la razón práctica, que supone las artes mecánicas –que ya nombramos- y las artes liberales –siguiendo también a la filosofía medieval-: gramática, dialéctica y retórica (trívium) y aritmética, geometría, astronomía y música. Las virtudes que orientan al conocimiento de la elocuencia y las matemáticas quedan emparentadas con las habilidades básicas –fundamentalmente, las 4 C- y habilidades más complejas como son el manejo de la información y la comunicación.

Las virtudes morales, como hábitos estables para obrar el bien (Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.55, a.2), tienen relación con el obrar *del ser humano*, es decir, con actos voluntarios. El bien es el objeto de la voluntad, y para el ser humano virtuoso, es el bien verdadero (Aristóteles, *Et.Nic.*, III. 5). La voluntad, además –siguiendo a Aristóteles y a Tomás de Aquino–, depende de la inteligencia: es esta la facultad que conoce –o busca conocer– el bien, la verdad. Por ello el fin de la virtud es el bien moral, que equivale al fin último del ser humano, la felicidad. Es decir, la virtud no es un fin en sí misma. En el sentido común o popular se habla de una persona “valiente”, “justa”, “buena”, “templada”, “tolerante”, etc. Y se ponen en el mismo plano el ser y el obrar de la persona, ya que se considera “justa” a alguien que actúa según la virtud de la justicia, y así con el resto de las virtudes. Ya que estas disposiciones estables, para quien las ha desarrollado, se vuelven una segunda naturaleza, facilitándole cada vez más obrar conforme a ellas y con menor esfuerzo (Tomás de Aquino, *Summa Theologiae* I-II, q.55-57). En el DEG las competencias o habilidades son definidas, también, como cualidades que permiten hacer: permiten a la persona hacer tareas más complejas (mejores empleos), desempeñarse mejor como padres, ciudadanos, etc. En palabras de la OCDE, “se relacionan con el comportamiento cívico y social, ya que afectan el compromiso democrático y las relaciones empresariales” (OECD, 1013; p. 10).

Hay, entonces, un paralelismo entre lo que llamamos educación para la virtud y el discurso de las competencias, que “hacen” mejor a una persona. Es cierto que las habilidades no se orientan, en general, al obrar moral (veremos enseguida qué sucede con la justicia). Sin embargo, tienen consecuencias éticas para las personas que las adquieren y desarrollan, al volverlas mejores ciudadanos, padres, trabajadores, individuos. Un ejemplo concreto que se menciona, por ejemplo, en los documentos de la OCDE, se refiere a la relación (aunque los datos no establezcan una relación causal) entre poseer un alto nivel de competencias básicas y la confianza institucional y el respeto por las leyes, principio fundamental para las sociedades democráticas. También se nombra otra consecuencia ética de promover las competencias: combatir la desigualdad, no solo económica (es decir, en cuanto a ingresos y oportunidades laborales) sino también en cuanto a oportunidades de vida, bienestar social y personal, no medibles en términos económicos. La virtud de la justicia, en su aspecto distributivo, es descripta como

igualdad de oportunidades de vida, haciéndose eco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU (2000), continuados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030)⁶³.

También esto implica considerar una de las diferencias –al menos aparente- entre virtud y competencia, que ya mencionamos al hablar de los fines: mientras que la virtud se orienta al bien moral y la felicidad, las habilidades apuntan al bienestar económico y social. Aunque en este último término –el bienestar social- se comprende, también, una dimensión ética.

Así como la ética –en cuanto parte de la Filosofía- define las virtudes de manera general pero no en cuanto a su aplicación en las situaciones particulares (un acto de justicia en un caso puede ser injusto en otras circunstancias, para el mismo sujeto), el DEG define las competencias de acuerdo con estándares universales, comunes para todos, aunque también considera la influencia de los contextos –familiar, social o comunitario. A pesar de esto, el discurso de las competencias forma un modelo universal y abstracto, a través no solo de las notas del concepto de persona educada, sino fundamentalmente por la necesidad de medir los logros de desarrollo personales en cuanto a la adquisición de competencias. Mediciones que, como ya hemos visto, tienden a ser universales, estandarizadas y, en muchos casos, descontextualizadas (Vid., v.gr., Morris, 2015; Pereyra et al., 2011).

Esto establece un quiebre en el paralelismo entre virtud y competencia: mientras que el grado de las virtudes es mucho más difícil de definir, por ser una valoración cualitativa y según un fin trascendente (la felicidad, el bien), el modelo de las competencias tiene, en su misma definición según del DEG, la fuerte impronta de que son

⁶³ UN (2015), www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

medibles por medio de tests, ya que se orientan a la productividad, y es posible dar cuenta del grado de logro de las mismas en el individuo y en una sociedad (o país).

Esta diferenciación tiene su raíz en que el DEG atribuye un sentido profundo a las competencias, orientadas siempre a la performatividad, ayudando al individuo a mejorar el estatus de vida. Sentido que resulta evidente en las tres notas de la definición de competencia: productividad, posibilidad de ser medida, adaptabilidad. En cambio, podemos decir que las virtudes se relacionan más con el ser de la persona, su dimensión ontológica, y si bien se orientan al obrar del ser humano, podemos entenderlas más como una segunda naturaleza, ya que lo perfeccionan en cuanto lo acercan al Bien como fin último. Entonces, para una persona virtuosa (en su interioridad), el fin de la felicidad no reside en el bienestar económico, mientras que, para una persona competente (podemos ver que lo es ya que su performance es externa) el fin de la felicidad se vincula con su performatividad y el bienestar económico y social.

La diferenciación desaparece, sin embargo, en un nivel persuasivo del discurso, apelando más bien al sentido común o popular: en este plano más retórico, encontramos similitudes o aproximaciones entre virtud y competencia. La primera y más evidente es la que se nombró anteriormente, referida a los fines: mientras que el fin de la virtud es la felicidad (como bien moral), el fin de las habilidades es el bienestar, que puede ser entendido también como un aspecto de la felicidad.

Asimismo, es compartido el sentido de “mejorar” a la persona, ya que, en cuanto cualidades estables, le facilitan obrar –conforme a la virtud, o según la capacidad en el caso de las habilidades- y con menor esfuerzo, volviéndolos mejores padres, mejores ciudadanos, mejores trabajadores, mejores personas. Hemos visto en los documentos analizados cómo se repite la idea de que las habilidades “mejoran vidas”, “transforman vidas”, generan mayor inclusión social y mejores oportunidades de vida –es decir, vuelven más justas a las personas y a la sociedad. En particular, se atribuye a las competencias socio-emocionales un rol importante en la mejora de la vida de las personas,

al volverlas capaces de resolver “problemas” de índole social –que también podríamos señalar como problemas morales-: depresión, bullying, problemas de conducta como alcoholismo, tabaquismo o drogas, victimizarse. Al mejorar conductas y estilos de vida, las habilidades mejoran la vida de las personas, de la misma manera que sucede con la adquisición y desarrollo de las virtudes.

La educación para la virtud es un modelo perfeccionista, cuyo fin es lograr desarrollar a la persona –al niño- para alcanzar su fin último, el bien moral, la felicidad. Su principal propósito educativo consiste en producir una mejor persona en términos de conducta virtuosa (y servicio al Estado, para Platón y Aristóteles). Al naturalizar ciertas ideas de semejanza entre la virtud y las habilidades, el discurso de las competencias se entrelaza y busca legitimarse con toda la tradición de este modelo educativo, que nace en la antigüedad y continúa hasta nuestros días. A la vez, aporta una mirada diferente, tal vez menos trascendente desde el punto de vista de la filosofía de la educación, pero más orientada a las características que el DEG destaca de la economía global del conocimiento y las nuevas sociedades del conocimiento.

Hay varias similitudes más entre virtudes y competencias, que sugiere el DEG, fundamentalmente en un nivel retórico. Una de ellas es la necesidad de un constante crecimiento o desarrollo de las competencias que, al igual que sucede con las virtudes en tanto hábitos estables, deben mantenerse activas y acrecentarlas: si la persona no continúa con su práctica y desarrollo, se van perdiendo. Este es uno de los principales argumentos del concepto de aprendizaje durante toda la vida.

Otro punto de contacto es la idea de que la práctica –de una virtud o de una competencia- refuerza y facilita el desarrollo de nuevas virtudes y habilidades, y su crecimiento. Esta idea sustenta el aspecto perfeccionista de las habilidades respecto de la persona educada. Por ejemplo, el marco de Competencias de la OCDE afirma que las acciones que buscan desarrollar y usar competencias trabajan acumulativamente para construir capital humano. El DEG insiste en este sentido de las competencias como bienes

de uso “acumulables” para la persona. Desde un punto de vista cualitativo, la acumulación de competencias habla de un cierto “perfeccionismo” de la persona, noción que es más propia del concepto de virtud: cuantas más competencias, más competente se vuelve la persona.

Junto a la idea de perfeccionismo el DEG habla también de una gradación de las competencias –básicas, más altas o complejas- de manera semejante a la jerarquía de las virtudes, en particular las morales (por ejemplo, cuando se habla de virtudes cardinales o superiores y el resto de las virtudes que facilitan obrar bien). Las virtudes superiores son indispensables para alcanzar el fin último del ser humano, el bien moral y la felicidad. Algo similar sucedería con las competencias: mientras que las habilidades más rutinarias o manuales -más presentes en los países en desarrollo o en los grupos sociales menos capacitados de los países desarrollados- no aportan un gran beneficio económico y tenderán a desaparecer, las competencias más complejas o altas aportan, por supuesto, mayores beneficios económicos, tanto a nivel individual como a nivel de las economías nacionales.

Así como una persona que posea las virtudes superiores será más virtuosa, y “más educada”, el gradualismo en las competencias implica, para el DEG, un correspondiente gradualismo en la educación de las personas. Obviamente, este gradualismo no es algo nuevo: baste pensar en los niveles de escolarización: básica, primaria, secundaria, terciaria, universitaria. La progresión en la escolarización señala también un gradualismo en el nivel de instrucción de los individuos, pero ello no equivale necesariamente a distintos niveles de persona educada, simplemente por el hecho de que escolarización y educación no son términos equivalentes. Lo cual no impide que, en muchas sociedades exista el imaginario de considerar más o menos educada a una persona de acuerdo con su nivel de instrucción o escolarización (y certificación).

Sin embargo, el gradualismo en las competencias parece ser de una naturaleza distinta de la instrucción, ya que en cierta forma esta última procede de afuera del

individuo, mientras que las capacidades se consideran inherentes a la naturaleza de las personas: tal persona *es* capaz de hacer o lograr tal cosa, de comportarse de tal manera, etc. Por ello, el nivel de complejidad de las competencias de un individuo señala si es más o menos persona educada.

Por último, se plantea una semejanza entre competencias y virtudes, en cuanto a su enseñanza: los modelos de educación para la virtud refieren el poder del ejemplo del adulto y la imitación que hace el niño. Algo similar sucede con el discurso de las competencias, al afirmar que las habilidades necesitan un contexto de aprendizaje para poder “floreecer”, a lo largo del tiempo, y es necesario potenciar su crecimiento a lo largo de la vida. ¿De qué manera? Mediante inputs en tres contextos principales: la familia, la escuela y la comunidad. Si se actúa sobre estos inputs (por ejemplo, mediante políticas públicas), es posible lograr un impacto en el desarrollo de las habilidades. Desde esta perspectiva, los contextos de aprendizaje son más que condiciones para el florecimiento de las habilidades, y se vuelven agentes educativos que “pueden moldear habilidades” mediante acciones directas o indirectas. Seguramente, lo más difícil en la adquisición de estas habilidades, al igual que sucede con las virtudes, se vincula con la aproximación práctica, ya que, como suele decirse en filosofía, el obrar sigue al ser (o en el dicho popular, “nadie da lo que no tiene”): en este punto, el discurso da por supuesto que los padres ya poseen las competencias que se desea que los niños adquieran (en el contexto familiar), o bien ya la han adquirido sus docentes (en el contexto escolar) o los adultos en general (en el contexto comunidad). Lo mismo se podría decir del modelo de educación para la virtud, y que solamente una persona virtuosa podría enseñar a practicar las virtudes.

6.2 DISCURSOS GLOBALES Y EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA

En el capítulo 2 se presentó lo que llamamos educación para la autonomía, a la luz de dos autores que ponen el fin de la educación justamente en este término. En el caso de Kant, en el marco de la Ilustración (Kant, 1985), el objetivo último de la educación es la

formación de un individuo autónomo, gobernado por la razón, y que forma parte de una sociedad que debe progresar continuamente hacia la perfección de la humanidad. El individuo llega a ser autónomo cuando logra desarrollar su moralidad y logra ser libre por medio de la ley moral, que es autónoma, dictada por la propia razón.

Este es el significado propio o etimológico del término autonomía: la potestad para regirse mediante normas propias, o bien la capacidad del sujeto para establecer reglas de conducta para sí mismo y en sus relaciones con los demás⁶⁴. El individuo logra ser autónomo mediante la razón, que lo distingue del animal, y lo lleva a obrar moralmente con libertad (Kant, 1985).

En el caso de Brighouse, quien propone un fin educativo similar –formar un individuo autónomo -, ser autónomo significa desarrollar las habilidades necesarias para pensar críticamente acerca de las posibles formas de buena vida y poder elegir la propia (Brighouse, 2000). La autonomía es un medio para poder elegir la propia buena vida.

Vimos cómo se privilegia la dimensión racional de la persona en este modelo de educación para la autonomía. El DEG retoma también esta dimensión racional del ser humano, y la hace formar parte de su definición de persona educada. El discurso de la UNESCO considera que una persona educada es autónoma para formar parte de las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005; p.29). Esta autonomía se logra⁶⁵ mediante la adquisición de capacidades, cierta cultura general, y un conjunto de competencias. Para el Banco Mundial, ser autónomo equivale a tener la capacidad de tomar decisiones de manera informada, proveerse un sustento y saber manejarse en situaciones de crisis (especialmente económicas) (WBG, 2011; p.11).

⁶⁴ Diccionario de la lengua española, RAE (2014), 23ª edición

⁶⁵ Vid ut supra, capítulo 5

A diferencia de Kant y de Brighouse, que se refieren a una autonomía de la voluntad, el uso que hace el DEG del término equivale a no depender de otros para lograr algo. Es un sentido utilitarista –justamente lo contrario de lo propuesto por Kant-, en el que ese “algo” a lograr como fin es el bienestar, y “no depender” implica adquirir una serie de competencias y conocimientos. Ya se mencionó que este bienestar es económico y social (siempre aparecen en ese orden), y es un concepto abstracto y universal, que el DEG utiliza en mayor medida en su sentido económico o material. Claramente este sentido del término autonomía está desligado del aspecto ético o moral que posee en Kant, pero también está privado del sentido genuino de Brighouse, más abarcador y profundo, en cuanto que una persona autónoma podrá ser capaz de sopesar críticamente diferentes formas de buena vida y así poder elegir libremente para sí mismo.

Por otra parte, el sentido que el DEG le otorga al término queda reforzado en numerosas ocasiones en las que habla de “trabajadores” para referirse a los sujetos de la educación –en lugar del término más general de personas- y pone el foco en el aspecto profesional-laboral por sobre el aspecto personal y comunitario. En todos estos casos, el DEG habla de la educación orientada a desarrollar las competencias apropiadas para lograr mejores trabajos y así mejorar su ingreso y correspondientemente, su bienestar.

Las competencias son, entonces, el camino para desarrollar esta condición de no depender de nadie para lograr ciertas cosas, una suerte de gran capacidad del ser humano para alcanzar el bienestar.

6.3 DISCURSOS GLOBALES Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

El modelo de educación para la ciudadanía –como vimos en el capítulo 2- pone en el centro a la persona –el niño- en tanto que forma parte de una sociedad determinada. Una idea central a destacar es que la educación es un proceso colectivo, social, y se considera que una persona es educada cuando adquiere y asume los principios morales y

políticos de la sociedad. Principios que son compartidos por una comunidad y que sostienen el orden cívico (Gutmann, 2001; Galston, 1993). Persona educada equivale a ser ciudadano de una sociedad particular, poseer una educación cívica mínima que la lleve a asumir los valores compartidos.

Una característica fundamental de esta educación para la ciudadanía resulta que no es universal, sino que existirían múltiples concepciones de sociedad. Tal como se mencionó anteriormente, esta no-universalidad se basa en la imposibilidad de que todos acuerden en un único modelo de sociedad como ideal. Pero también existen límites a esta multiplicidad de concepciones, de lo contrario se plantearía el dilema de admitir como justas ciertas concepciones de sociedad, como los fundamentalismos o los regímenes totalitarios. Por ello, para evitar un relativismo absoluto, este modelo –que hemos estructurado en torno a dos autores, Gutmann y Galston- admite que existe una concepción de sociedad “mejor”, que toma las ventajas de otros modelos (tratados al hablar de educación para la virtud y para la autonomía) pero evitando lo que Gutmann considera como desventajas. El principio de democracia, el consenso de valores y la autoridad compartida permitirían considerar una educación para la ciudadanía que no resultara universal y que a la vez evitara caer en un relativismo total (Gutmann, 2001).

Un segundo aspecto fundamental –y relacionado con el anterior- es que no existen consensos acerca de qué es o debe ser considerada una “buena vida”. De esto se deduce que la educación para la ciudadanía se orienta a que las personas –los niños- conozcan distintas concepciones de buena vida y puedan elegir la propia. Esta meta se logra mediante la deliberación racional, que lleva a una reproducción social consciente (y de manera inclusiva).

En varios aspectos, esta mirada es similar a la educación facilitadora de la autonomía, tal como propone Brighouse⁶⁶, si bien ambos modelos se diferencian fundamentalmente por los fines educativos que proponen: mientras que la educación para la autonomía tiene un fin más individual (poder elegir la propia buena vida), en el caso de la educación para la ciudadanía, el fin de la educación es formar parte de una sociedad y, como ciudadano, poder elegir la propia buena vida, en armonía con los principios morales y políticos de la sociedad a la que pertenece.

Al analizar el DEG y su concepción de persona educada, una de las notas comunes a todos los organismos internacionales estudiados es la pretensión de universalidad. Su modelo educativo, de carácter abstracto y descontextualizado, posee un carácter universal: el discurso de las competencias es para todos. Su fundamentación corresponde a que las sociedades –países o naciones- deben buscar el progreso económico y social para lograr el bienestar de las personas.

Más allá de que se reconozcan las diferencias culturales entre países –como sostiene explícitamente la UNESCO- o se desestimen a la hora de proponer buenas prácticas para aplicar en cualquier contexto social –como proponen McKinsey, el Banco Mundial y la OCDE-, es el bienestar el término al que se orienta la educación de las personas, como fin práctico de un modelo común –universal- de sociedad: es el principio “consensuado” por todos. Y el camino para alcanzarlo y sostenerlo son las competencias, entendiendo no solo las del ámbito profesional-laboral, sino también aquellas de índole personal y social.

¿Cuáles son las competencias cívicas que orientan a la persona –al niño- a compartir los principios morales y políticos de una sociedad particular? Esta pregunta abre la puerta a varias proposiciones.

⁶⁶ Vid ut supra, capítulo 2

En primer lugar, el DEG refiere que las competencias son la clave del progreso económico individual pero también de los países. No se concibe la adquisición y desarrollo de competencias (y así alcanzar el propio bienestar) de manera individual, sino siempre formando parte de una sociedad, que invierte recursos económicos para educar a las personas en torno a las competencias, porque “sabe” que redundará en el progreso económico para el país. La naturalización de este supuesto del discurso es evidente.

Esta educación en las competencias debe ser inclusiva, democrática, para todos los miembros de la sociedad. Hemos visto que, en numerosas oportunidades, el DEG adopta un carácter normativo, como es este caso, y de esa manera naturaliza y oculta –como evidente- el supuesto de universalidad. Aquí el DEG propone una obligación moral -pero también por motivos de competitividad y productividad – de proveer igualdad de oportunidades educativas, para que todos puedan alcanzar una buena vida basada en el bienestar económico y social.

En tercer lugar, no alcanzan las competencias cognitivas o profesionales para alcanzar el bienestar individual y el progreso económico y social de un país. Es necesario garantizar que los países funcionen como sociedades democráticas y a la vez provean una fuerza laboral que les permita competir en la economía globalizada. Para ello son necesarias un conjunto de competencias cívicas para formar parte de las sociedades del conocimiento, en términos de la UNESCO. ¿Qué implica, entonces, desarrollarse como ciudadano? Por recurrente, el DEG prioriza la responsabilidad de formarse profesionalmente, adquiriendo las competencias necesarias para competir en la economía global del conocimiento en tanto que miembro de una sociedad. De acuerdo con esta lógica del discurso, ciudadano equivale al trabajador que ha adquirido las competencias demandadas por el mercado laboral, y así poder proveerse de un sustento, como refiere el concepto de persona educada que propone el Banco Mundial. Pero también es necesario, para ser un ciudadano, adquirir una cultura general que le permita compartir las tradiciones y cultura de la sociedad de la que forma parte (UNESCO, 2005). Y es también poseer los conocimientos que le dan a la persona el poder de vivir con autonomía su ciudadanía, tomando decisiones de manera informada (WBG, 2011).

Para garantizar que los países funcionen como sociedades democráticas, la UNESCO defiende la idea de conocimiento compartido, ya que el conocimiento empodera a los individuos, potencia su autonomía y su capacidad de acción, siendo así un elemento constituyente de la ciudadanía: el conocimiento es necesario para ser ciudadano en una sociedad democrática, como medio para defenderse de los abusos de los expertos (UNESCO, 2005; p.198), ya que permite evaluar la autoridad de los conocimientos técnicos de los “expertos”. Es el mismo concepto de deliberación racional que propone Gutmann en su modelo democrático, que busca la reproducción social consciente.

Un cuarto aspecto de las competencias cívicas y sociales es su escala global. El marco europeo de competencias, en consonancia con los documentos de la OCDE y del DEG en general, hablan de estas habilidades para adaptarse a un mundo que cambia rápidamente y cada vez más interconectado. El concepto de ciudadanía no es meramente local, sino que su alcance es también regional y global. Entre los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para esta ciudadanía global se proponen los valores de democracia, justicia, igualdad y derechos cívicos. El fundamento de estos valores está en la declaración universal de los derechos humanos y documentos regionales similares (por ejemplo, de la Unión Europea). No es suficiente poseer las competencias cívicas para manejarse y pertenecer a una sociedad local: las personas son también ciudadanos en un ámbito más amplio, nacional, regional y global. Ciertamente el DEG sostiene que es necesario un sentido de pertenencia a una sociedad local, pero al mismo tiempo dicha sociedad está vinculada a ámbitos más amplios.

El DEG entiende, entonces, que el bienestar, “la buena vida”, no es solo individual, sino también social. Sin embargo, a diferencia del modelo de educación para la ciudadanía, el fin de la educación no es la reproducción social consciente, si bien formar parte de una sociedad es condición necesaria para alcanzar la propia buena vida. Tampoco considera esta condición como un medio para lograr el fin individual. Ante todo, la educación ciudadana, pertenecer a una sociedad, es parte esencial de la definición de persona educada.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

Este último capítulo reflexiona acerca del recorrido del concepto de persona educada, resume los principales conceptos y argumentos del discurso de las competencias, como parte del Discurso Educativo Global, y cómo surgen las nuevas definiciones de persona educada adoptadas por los organismos internacionales, interpretadas a la luz de tres modelos o formas de considerar los propósitos de la educación.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. En la primera parte se exponen las posibles maneras de determinar los propósitos de la educación según se privilegien distintos aspectos de la persona: su dimensión ética o moral, su dimensión racional y su dimensión social o política. Estas distintas visiones resultan en un entramado de tres modelos teóricos, vinculados con distintas épocas históricas, consideradas más como

visiones del mundo que como períodos cronológicos históricamente situados. En un segundo apartado, se retoman conceptos claves utilizados por el discurso educativo global, y que tendrán una injerencia directa en las nuevas definiciones de persona educada. Las habilidades para el siglo XXI y las competencias globales organizan el discurso de las competencias de la UNESCO, OCDE, Banco Mundial y organizaciones como McKinsey, como parte fundamental del Discurso Educativo Global, y que llevan a la formación de un modelo educativo universal propuesto por estos organismos. En el interior de este discurso se destacan una serie de valores y supuestos, algunos de los cuales son comunes y otros difieren de uno a otro actor. Se agrega aquí cómo perduran y se modifican estos valores y supuestos a lo largo del tiempo, en consonancia o no con los propósitos educativos de cada organismo internacional. La tercera parte reflexiona acerca de las nuevas definiciones de persona educada y en qué medida pueden ser entendidas como educación para la virtud, educación para la autonomía o educación para la ciudadanía. Por último, la cuarta sección explora los sentidos de la educación y los aportes y problemas que surgen de identificar los propósitos educativos con el discurso de las competencias, en el marco del impacto de la globalización y el imaginario social neoliberal. La discusión trata, entonces, de los propósitos más profundos de la educación y la libertad para elegir la propia buena vida, que respete la dignidad de la persona humana en todas sus dimensiones esenciales.

7.1 Propósitos de la educación y su aspecto ético, racional y político

En su tratado de *Democracy and Education*, Dewey (1916) equipara los objetivos de la educación a tener un propósito educativo. Los objetivos de la educación pueden ser incontables, y dependerán, en última instancia, de cuáles sean las características más importantes de conseguir o potenciar, de aquella forma de vida que se considere valiosa. Los objetivos educativos priorizarán algunas características por sobre otras, y por ello no se podría hablar de un objetivo único, general o comprehensivo, ya que siempre será necesario establecer prioridades (Peters, 1973).

Entender el concepto de persona educada a través de los propósitos de la educación equivale a pensar en la búsqueda de sentido de la educación. Esta búsqueda de sentido profundo implica preguntarse por el fin último del ser humano y qué concepción antropológica se acepta. Tanto en el breve contexto histórico presentado en el capítulo 2, como en los modelos de educación para la virtud, la autonomía y la ciudadanía, así como en los discursos globales educativos analizados, hemos visto diferentes propósitos educativos, distintas visiones del sujeto de la educación o de la autoridad educativa propuesta, una variedad de axiomas, valores y virtudes, e incluso distintas maneras de entender el fin último del ser humano, priorizando, a veces, su dimensión racional, otras veces su aspecto social o político, o bien su dimensión moral, su relación con el conocimiento y el mundo, su apertura a los otros en una sociedad. Se presentaron perspectivas realistas e idealistas, posiciones más metafísicas y otras más relativistas.

También han surgido distintas posturas frente al hecho educativo, ya sea que se hable de educación entendida como formación de la persona, o bien como desarrollo de un sujeto considerado individualmente, o bien como miembro de una comunidad. Lo cierto es que, en todos los casos, al hablar de educación, se comprende tanto el ser como el deber ser de la persona, y se involucran cuestiones de valores. También aquí se presentan oposiciones de orden perfeccionista- no perfeccionista, y continúan los interrogantes: dónde encontrar estos valores, cuál es su justificación, o si puede existir una justificación “objetiva” de estos valores.

En el capítulo II de su *Ética Nicomaquea*, Aristóteles (Et.Nic., I, 2) ya resumía esta pluralidad de miradas: al afirmar que el fin supremo del ser humano es la felicidad, el Filósofo sostiene que respecto de esto hay un consenso general: aunque se lo nombre con otros términos, se estaría hablando del mismo fin último. Sin embargo, ante la pregunta acerca de cuál es la naturaleza y esencia de la felicidad, aparecen un sinnúmero de respuestas y opiniones diversas. De acuerdo con el ideal de la *paideia* griega, alcanzar la felicidad significa recorrer el camino del conocimiento al Bien, desarrollando la propia *areté*. El humanismo señala, a su vez, el conocimiento de las artes liberales como el medio para el pleno desarrollo del ser humano y así alcanzar la felicidad. El camino, para la

Ilustración, será el poder de la razón, para avanzar en el progreso individual y de la humanidad hacia la felicidad entendida como perfección. Todas las perspectivas de la educación que involucran la educación moral o ética, cuyo fin es el obrar bien –tal es el caso del modelo de educación para la virtud, o para la autonomía (nos referimos al concepto de la razón moral en Kant), y hasta en la educación para la ciudadanía, que comprende ser un buen ciudadano- se orientan a la felicidad como fin último del ser humano. Pero qué se entiende por felicidad, qué valores y axiomas involucra, es un interrogante que recibe incontables respuestas.

Si se pone la fundamentación de los valores en el conocimiento alcanzado por el ser humano, estaremos navegando en las aguas de la educación humanista, o de la Modernidad, y si se pierde la relación con la realidad, no será posible entender el conocimiento que lleva a la buena vida. O bien, entenderemos la educación como *paideia*, con la razón como medio para alcanzar la buena vida, la contemplación del Bien.

En el campo de la educación, a diferencia de otros ámbitos como el arte y la técnica, estamos en presencia de personas. Esta “materia” con la cual se trabaja es esencialmente distinta de los objetos de la naturaleza o aún de las producciones de la cultura, y no puede verse sometida a cualquier elaboración según fines determinados desde fuera; el ser por educar no sólo tiene la capacidad, sino el derecho y el deber de fijarse personalmente el sentido y los fines de su existencia, y devenir así el autor de la historia de su propia vida (Böhm, 2003). Esto equivale a decir que el niño no puede volverse persona por el solo accionar su educador, es persona desde el inicio. Es así que estas perspectivas personalistas hablan de formación y no de desarrollo -en tanto ser natural- ni tampoco de socialización -en tanto actor de una sociedad. Educar no es imponer un saber desde afuera, el niño se realiza por sí mismo, libremente, conforme a su naturaleza esencial.

La perspectiva personalista del sujeto de la educación se corresponde, en un primer momento de nuestro recorrido histórico, con Aristóteles, que define a la persona como sustancia individual de carácter racional, esto es, un ser subsistente, unidad de cuerpo y

alma, único y diferente de otros, cuya característica propia es estar dotado de razón –a diferencia de los animales y otros seres vivos⁶⁷. Una persona es única, singular –que es lo opuesto a universalidad-, característica que se manifiesta en la originalidad, en la creatividad. Su carácter racional lo hace ser autónomo, es decir, principio de sus propias acciones, con la capacidad de gobernarse a sí mismo, usando efectivamente su libertad (Bernal Guerrero, 1994). Este es, para la perspectiva personalista, el fundamento de la educación entendida como obra del propio sujeto, no impuesta desde afuera, ya que de otro modo debería llamarse instrucción.

La libertad de la persona humana para buscar el sentido de la vida, y su felicidad propia, aparece fuertemente limitada en Platón, quien sostenía un fin particular para cada estrato de la sociedad, determinado desde el nacimiento por su naturaleza -productores, guardianes y reyes filósofos-, y con una virtud propia a cultivar. Es esta naturaleza la que determina el sentido o propósito educativo para cada uno, y se corresponde con la idea platónica del origen natural del Estado, ya que el individuo solo no se basta. Platón, con su concepción de Estado perfeccionista, se ocupa de la clase superior de los guardianes, a quienes considera los sujetos propios de la educación, y cuyo fin es alcanzar la idea de Bien, sustento de la ciencia, la ética y la política, y fundamento metafísico y moral de todo ser.

La perspectiva de considerar la educación como formación de la persona, en oposición a la instrucción escolar, la encontramos también en Locke, quien se ocupa de la educación del futuro gentleman, tanto para ser gobernante como hombre de negocios. Comparte con Platón y Aristóteles un ideal perfeccionista, en cuanto al camino de la educación moral o cultivo de las virtudes y el conocimiento del mundo por medio de la

⁶⁷ Aristóteles se refiere también al ser humano como animal político: pertenece también a la esencia de la persona humana –como su segunda naturaleza- su relación con otros, con capacidad y necesidad de comunicarse a sí mismo, formando parte de una sociedad (*Política* I, 2, 1253a 1-18)

razón. Locke, sin embargo, separa la dimensión ética de la política, ya que considera la autoridad educativa exclusivamente en los padres, privilegiando el ámbito doméstico por sobre la instrucción escolar. Solo el niño que pertenece a la burguesía y la aristocracia es considerado por Locke sujeto de esta educación.

La concepción de educación como formación vuelve a aparecer en Kant (educación para la autonomía), ya que sostiene que es un proceso que debe llevar al niño a “sacar de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad” (Kant, 1985). La casi ilimitada confianza en el poder de la razón humana y en el progreso lleva a Kant a pensar que el fin último de la persona, la felicidad, proviene de la razón moral y el deseo de la virtud. Es la razón moral la que libera al ser humano y le permite encontrar su sentido, en la autonomía de actuar según máximas o leyes morales, dictadas por la propia razón. Así, Kant destaca la autonomía por sobre la singularidad como característica propia de la persona humana. Y destaca también su nota política o social: el niño, sujeto de la educación, no logra su autonomía solo, sino con ayuda de otros ya educados, formando parte de una sociedad.

Singularidad y autonomía parecen ser puestas en equilibrio en la concepción de Brighouse –de acuerdo con una postura ética post-metafísica o no universalista. Ser libre para elegir la buena vida (que no debe confundirse con el concepto de bienestar) es, para esta postura, el fin último de la persona, su felicidad en términos aristotélicos. Si bien es la razón la que tiene el papel más importante, ya que pensar de manera crítica evita obrar de manera no autónoma. Facilitar la educación de los niños en la autonomía equivale a formarlos, es decir, permitirles encontrar su sentido, su felicidad, y que puedan elegir una buena vida desde su interior.

Al privilegiar la tercera nota de la persona –su apertura al mundo, su capacidad de comunicarse a sí mismo a los demás en una sociedad- el modelo de la educación para la ciudadanía propone otra manera de entender el fin de la persona humana, la felicidad o la buena vida. Contraria a adoptar una perspectiva metafísica de la persona y la sociedad,

Gutmann decide no defender a priori una concepción de la naturaleza humana o un modelo de sociedad basado en valores objetivos –metafísicos. Concreta esta postura con tres afirmaciones: no existe una única buena vida que sea la misma para todos (como sostiene la perspectiva personalista); los padres no pueden decidir por sus hijos cuál es la buena vida, o bien pueden fallar en dotarlos de las habilidades necesarias para que elijan su propia vida (en abierta oposición a Locke); pero también está en contra de una neutralidad absoluta (implicaría que la educación no debería intervenir en la libre elección de los individuos respecto de la buena vida). Así, el sujeto de la educación, la persona del niño, es visto no desde su singularidad ni de su autonomía, sino en cuanto ciudadano, perteneciente a una sociedad y en comunicación personal con otros. El concepto de persona para Gutmann queda subordinado a dos principios superiores (que podrían considerarse uno solo): la sociedad a la que pertenece, y la vida democrática. Así como en Platón la libertad –derivada de su autonomía racional- estaba condicionada por la naturaleza de acuerdo con el estrato social al que pertenecía, o bien en Locke por la autoridad paterna, en la educación para la ciudadanía de Gutmann la libertad para elegir la buena vida resulta restringida por los valores familiares y de la sociedad democrática.

En parte, Gutmann no puede evitar una elección a priori de un modelo de sociedad, y no presenta una justificación de los valores –familiares y cívicos o democráticos- que definen la buena vida y la dignidad de la persona. Aun cuando propone un modelo no universal, con principios consensuados y autoridad compartida, no es posible justificar el fin último del ser humano por medio de los valores democráticos sin caer en una perspectiva relativista, que es lo que Gutmann pretende evitar. Galston critica el argumento de Gutmann advirtiéndole que la educación cívica, al buscar formar a los individuos para que logren conducir sus propias vidas, no puede ser universal ni homogénea. En cambio, propone elegir un modelo de sociedad –el Estado liberal- que respete la libertad de la persona para elegir su propia buena vida y sea autónomo en su esfera privada, dentro de la cual ejerza la propia conciencia.

El sujeto de la educación, según Galston, es el niño en tanto que futuro ciudadano de una sociedad liberal. El proceso educativo no es la formación de una persona humana

según sus características esenciales –singularidad y autonomía-, sino más bien una instrucción en compromisos cívicos básicos que permitan el orden social –la existencia de una sociedad liberal- y la esfera privada –que necesita ser defendida dentro de aquella. Una debilidad de este argumento instrumentalista es que sugiere imponer un modelo de sociedad –la sociedad liberal, maximizando los valores de independencia, tolerancia, respeto por los logros individuales-, con compromisos democráticos básicos que garanticen el orden cívico, es decir, la propia existencia de la misma sociedad liberal. Si a la vez se muestra como valor o felicidad el bienestar –fundamentalmente económico-, se estaría induciendo a elegir una buena vida semejante para todos, es decir, se estaría equiparando la buena vida al concepto de bienestar. Este posicionamiento es, en parte, el que adopta el Discurso Educativo Global, que propone, además, un modelo universal de educación mostrando que lo exitoso y eficaz (enfaticado por el concepto de buenas prácticas y con metas estandarizadas de este modelo universal de educación, medidas a través de programas como PISA) conduce a las personas a su buena vida entendida como bienestar. Retomaremos esta conclusión en el siguiente apartado.

La educación de la persona implica una fuerte impronta en la moralidad, que se orienta al obrar bien y lleva a completar el deseo del fin último del ser humano, la felicidad. Es lo propio de algo bueno despertar el amor, el deseo de felicidad. Esta educación tiene un fuerte fundamento en la razón, que le permite a la persona humana realizar el proceso (gradual) de liberación personal, y encontrar el sentido a la propia vida. Como ser único, singular, la persona humana debe realizar un proceso autónomo de búsqueda de ese sentido, de la buena vida, de su fin último, que le permitirá ir creciendo en la capacidad de gobernarse a sí mismo, abierto al mundo (por medio del conocimiento) y a la comunicación con otros en una sociedad, con quienes necesariamente tiene que vivir para desarrollarse. Las pedagogías centradas en el alumno se posicionan en esta perspectiva personalista. Solo en el caso de la educación para la autonomía se cambia el foco de la moralidad personal a una necesidad de educar al ciudadano para que existan sociedades democráticas, y dentro de ellas, el niño pueda a la vez volverse ciudadano.

7.2 Las habilidades para el siglo XXI y las competencias globales en el DEG

Utilizamos la teoría de formación del discurso de Foucault, sus herramientas de análisis y sus reglas de formación (vid ut supra, capítulo 3). Foucault explora cómo un discurso particular adquiere estatus de cientificidad y cómo construye las condiciones de lo que cuenta como verdad (Ball, 2013). Además, Foucault propone ver los discursos como prácticas que forman sistemáticamente los objetos acerca de los cuales hablan. Con estas condiciones de verdad, el discurso establece qué puede decirse –y hasta pensarse–, quién puede hablar y con qué autoridad lo hará. Construye, a la vez, la subjetividad y las relaciones de poder, ocultando su intervención (Foucault, 1977).

Diversos autores (Dale, 2000; Beech, 2011; Ball, 2013) consideran la formación de un Discurso Educativo Global producido por organismos internacionales como UNESCO, Banco Mundial y OCDE con la intervención de otros actores internacionales como McKinsey&Company, mediante documentos estratégicos, recomendaciones de políticas y prácticas, análisis de resultados de tests internacionales y la evaluación de los sistemas educativos nacionales, sumados a una serie de prácticas y acciones directas e indirectas, que influyen incluso en los modos de gobernanza educativa en sus países miembros (como es el caso de la aplicación de tests internacionales y estandarizados mundialmente, de los cuales PISA es su mayor exponente). Sin ser homogéneo en cuanto a los fines propuestos por cada organismo, este Discurso Educativo Global ofrece una serie de recomendaciones y soluciones a problemas educativos definidos por el mismo discurso a partir no solo de sus propios análisis y datos, sino fundamentalmente porque se basan en supuestos y valores comunes a dichos organismos. La definición de los problemas surge, entonces, de la confrontación de las prácticas de uno o más sistemas educativos nacionales con un modelo universal de educación, de carácter abstracto y descontextualizado, propuesto por los mismos actores (Beech, 2011).

El Discurso Educativo Global opera en un nivel retórico, es decir, no busca fundamentar sus afirmaciones desde el punto de vista de la verdad (lo cual implicaría considerar al discurso educativo como una ciencia, cuyo “objeto” sería el niño), sino que sus enunciados actúan desde su eficacia o persuasión. A pesar de esto, el Discurso Educativo Global pretende trascender el plano meramente discursivo, y lo hace naturalizándose y atribuyéndose un estatus de cientificidad, con la capacidad de decir propiamente el objeto de la educación y su sentido (Audureau, 2003).

El análisis de los documentos estratégicos de los organismos internacionales en el campo educativo permite afirmar que estamos ante un discurso de las competencias. El ingreso de este término a la educación no es reciente (de Ketele, 2008; del Rey, 2012) y ha ido evolucionando en cuanto a sus significados. Su impulso definitivo lo adquiere hacia los años noventa, con la definición de competencias transversales y la aparición, en los sistemas educativos, de un curriculum basado en competencias básicas o *basic skills*.

El Discurso Educativo Global amplía y redefine el concepto de competencias, utilizando un ecosistema de términos similares: habilidades, capacidades, destrezas, alfabetizaciones. El término competencia amplía su alcance, más allá del ámbito laboral y los oficios profesionales, para incluir también las aptitudes cognitivas de los alumnos, las habilidades sociales y emocionales, y las “nuevas” alfabetizaciones, que equivalen a un conjunto de habilidades referidas a un ámbito genérico de situaciones o tareas. Así, a los términos conocidos de *literacy* y *numeracy* –que ya se utilizaban anteriormente- se incorporan otros campos, como *information literacy*, *media literacy* e incluso *ICT literacy*.

Actualmente –y desde hace varios años- las competencias ocupan el centro de la discusión del Discurso Educativo Global, a la hora de señalar o definir problemas, falta de calidad educativa, necesidades de reformas de los sistemas educativos, demandas del mercado laboral o incluso los bajos rendimientos en las pruebas estandarizadas internacionales. Las grandes transformaciones sociales y económicas producto de la

globalización, la revolución tecnológica y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los cambios en el mercado de trabajo, las migraciones, la brecha cognitiva entre países, son todos argumentos del discurso para afirmar que la demanda de competencias debe ser la preocupación principal de todo sistema educativo.

La lógica discursiva se inicia con –o parte del supuesto de– la idea de crisis educativa (o bien, la crisis de los sistemas educativos), definida por una falta generalizada de competencias de los individuos. Esta falta se establece a partir de un criterio de cuál debería ser la meta o capacidad mínima que cada miembro de una sociedad debería adquirir y desarrollar en diversas áreas o aspectos de la vida: en el trabajo, en la economía personal y colectiva, en la vida cotidiana, en el ámbito social y cívico, en su dimensión emocional y espiritual. Luego, el discurso plantea la tesis de que si se desea transformar mejores competencias en mejores trabajos, crecimiento económico e inclusión social (es la idea central del documento *Better Skills, Better Jobs, Better Lives*, OECD, 2012), es necesario que los países consideren las recomendaciones de políticas de competencias propuestas por los organismos internacionales. Esta lógica del discurso resulta muy persuasiva, además, por la influencia de los medios de comunicación en la difusión de resultados de tests internacionales que miden conjuntos de competencias en estudiantes y adultos. La publicación a nivel global de estos resultados crea una suerte de competencia entre países, estableciéndose un modo de ranking de desempeño en las competencias evaluadas por los tests.

Una serie de supuestos actúan como base del discurso y contribuyen a su formación. En algunos casos, estos supuestos son explicitados por el mismo discurso a modo de conclusiones, cuando en realidad son axiomas a priori. Hay un supuesto que es común a todos los discursos y que se mantiene en el tiempo (ver, por ejemplo, Beech, 2011), como un “supuesto de supuestos”, que es la idea de un mundo siempre cambiante, con cambios cada vez más rápidos debido al ritmo del progreso tecnológico, y que impone como objetivo de la educación formar personas que se adapten a estos cambios. Consecuentemente, la adaptabilidad es una característica presente en la definición de persona educada de todos los organismos internacionales. Otros supuestos que aparecen

son la idea de que personas con mejores competencias agregan valor constantemente en la economía; si se mejora la calidad educativa, la inversión en el desarrollo de competencias es más eficaz, por lo cual es necesaria una estandarización de la educación con foco en los resultados y la evaluación; existe una fuerte relación entre competencias superiores o de más alta complejidad, y el crecimiento económico; la demanda de competencias del mercado laboral es cambiante, lo que obliga a una mayor flexibilidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida; las habilidades adquiridas determinan gran parte del futuro de las personas; ciertas condiciones de los sistemas educativos mejoran la adquisición de competencias (altas expectativas, escuelas con mayor autonomía, descentralización, foco en que los alumnos alcancen las metas “medibles”).

Posiblemente el valor que toma mayor relevancia en este discurso de las competencias sea la noción de que el capital humano ya no se mide por la cantidad de años de educación formal sino por el nivel de competencias que se posee. Tal como sucede con el conocimiento en la llamada Economía del conocimiento, las competencias se vuelven un bien de uso para la economía de un país o de una persona, con un alto costo de adquisición y con un impacto concreto en el desarrollo económico y social de un país (WBG, 2011). Ser competente es la clave de éxito en las sociedades y economías actuales.

El problema de la crisis educativa o falta de competencias queda definido por comparación entre lo que se observa como resultados o logros (mediante indicadores, mediciones, tests, reportes, etc.) y una expectativa de bienestar. Cuando se observa un déficit en el bienestar individual, nacional y hasta global, se encuentran correspondencias con brechas o desigualdades sociales, cognitivas, tecnológicas, económicas, de competencias (entre supuestas necesidades del mercado laboral y las competencias personales). El discurso establece una relación causal entre el bienestar y ser competentes, ya que el bienestar se lograría mediante el esfuerzo y el trabajo individual, y gracias a poseer ciertas competencias para el trabajo y para la vida, que llevan a la persona a tener éxito, sea cual sea el significado que se quiera dar al término.

El propósito de la educación, para el discurso Educativo Global, es volver competentes a las personas, dotarlas de capacidades para hacer cosas que redunden en un beneficio económico, personal (para la vida) o social. Si hay crisis, se buscan las falencias: lo que está fallando es el sistema educativo, lo que usualmente, en lenguaje cotidiano, se expresa como “es un problema de falta de educación”. Definido el problema, se diseña la solución. Y como el problema tiene múltiples facetas y es complejo, se diseñan conjuntos de soluciones o políticas educativas para arreglarlo. En parte, es la razón de ser de estos organismos internacionales: para poder ofrecer su ayuda y soluciones a los países miembros, necesitan poner en palabras lo que consideran como problemas.

El Discurso Educativo Global naturaliza y oculta su perspectiva de bienestar material como equivalente a calidad de vida y así, convertirse en la buena vida. No se discute que esta es la buena vida que todos desean, y en cambio, se ocupa de señalar su falta como un vicio que debe solucionarse por medio de un sistema de políticas global, que fluyan de un lugar a otro, de un contexto a otro, de un discurso a otro, de una agencia a otra (Carney, 2012). La justificación para este modelo de soluciones suele ser un argumento instrumental: lo que funciona, las mejores prácticas en tal o cual sistema educativo, pueden ser aplicadas universalmente y de manera descontextualizada. El argumento se apoya en una retórica persuasiva, que muestra a quienes tienen éxito en aplicar las políticas sugeridas: suelen ser aquellos que lideran los rankings en las pruebas internacionales. El modelo es claro, PISA ya está “probado” y funciona: no se discute qué mide y qué deja de lado, se naturaliza también el instrumento y no solo la meta del bienestar. De esta manera, el Discurso Educativo Global avanza en su autoridad como experto para definir los problemas, legitimada por los datos que también han sido legitimados como objetivos por los medios de comunicación masiva y los propios países cuyos estudiantes son evaluados.

Con una idea de sociedad orientada al bienestar, fundamentalmente económico – aunque no se niegue cierto bienestar social o cívico- y una visión de la persona humana capaz de desarrollar las habilidades para alcanzarlo, quedan establecidas ciertas

causalidades (que en realidad son más bien supuestos del discurso): más competencias implica más ingresos, mejor economía; a mayor calidad educativa, mayor eficacia en la inversión en educación; ante el cambio constante, flexibilidad y adaptabilidad; para ser eficaz, las competencias deben poder medirse; cuanto más global sea la economía, más globales deben ser las competencias.

Es cierto también que el discurso deja entrever la “sensación” de que el bienestar económico no es suficiente: la dimensión personal y social impacta en la satisfacción de vida, salud, civismo, etc., y éstas impactan también en lo económico. En este punto, que incluiría una visión más humanista, es donde se perciben principalmente las diferencias entre los discursos: mientras UNESCO intenta mantener su mirada humanista, con el concepto de sociedades del conocimiento, la OCDE y el Banco Mundial enfatizan el concepto de economía del conocimiento (considerando al documento de la OCDE *Skills for Social Progress*, como el único contrapunto a esta identificación entre habilidades y crecimiento económico).

Las nuevas definiciones de Persona Educada

Dijimos que la OCDE se propone, como propósito de la educación, apoyar a los individuos a desarrollarse como personas, ciudadanos y profesionales (OECD, 2019). La meta o consecuencias de este propósito es el crecimiento económico y la inclusión social, para alcanzar una mejor vida o bienestar.

Fundamentalmente, el discurso de la OCDE entiende el concepto de persona educada como la adquisición y desarrollo de competencias. Por un lado, se presenta una idea de uniformidad: se estrechan las expectativas de la educación en cuanto a diversidad de culturas, tradiciones, creencias y prácticas, si bien no se abandona por completo la persona individual y su dimensión social. Es decir, para considerar educada a una persona, hay que considerar otros factores además del éxito económico-laboral, porque el concepto

de buena vida debe incluir también el Estado de salud, la seguridad personal, la familia, el bienestar subjetivo o la relación con el medio ambiente. Estos factores se lograrían mediante las habilidades socioemocionales, que hacen del ser humano sujeto de derechos y ciudadanos de su sociedad y del mundo.

Subyace también la idea de performatividad o lógica de los resultados: es posible medir el grado de persona educada según sus niveles de competencias. Este axioma termina por resaltar la dimensión profesional de las competencias, en consonancia con la teoría del capital humano, para que el individuo, como persona educada, pueda responder exitosamente a las demandas actuales y futuras del mercado laboral.

El propósito educativo de la UNESCO es el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento de la comprensión, la tolerancia y la amistad entre naciones, y mantener la paz. La perspectiva humanista de la UNESCO considera la educación como un derecho fundamental del ser humano, que debe brindarle los conocimientos, las competencias y valores necesarios para vivir con dignidad, alcanzar su propia buena vida a la vez que contribuye con la sociedad en la que vive.

Se opone a la visión de la persona como recurso humano (según la teoría del capital humano). Defiende, en cambio, el valor del conocimiento compartido. Por ello, la tarea fundamental de la educación es desarrollar el pensamiento crítico y las capacidades cognitivas que le permitan desenvolverse en la era de la información, con autonomía, y poder llegar a ser miembro de las sociedades del conocimiento, garantizando la puesta en práctica de los derechos universales y las libertades fundamentales. El medio para garantizar este fin es la adquisición y desarrollo de competencias para volverse autónomo y ciudadano pleno.

En concreto, una persona educada según la UNESCO será quien posea: conocimientos y competencias básicas (que se adquieren en la escolaridad primaria:

lenguaje, las capacidades cognitivas para explorar, las matemáticas, la adhesión a los códigos culturales, las capacidades de obediencia a las normas sociales, y las capacidades manuales y artísticas); conocimientos y competencias más complejos (aprendizaje flexible, aprender a aprender); capacidad de adaptarse rápidamente a los cambios; saber cuestionar el legado cultural propio para contribuir con ideas nuevas a la sociedad.

El discurso del Banco Mundial tiende a ser concreto, y se ocupa más de los sistemas educativos de los países. Para estos, el propósito de la educación debe ser desarrollar una fuerza laboral más calificada, de acuerdo con las habilidades que demandan los mercados laborales. Al igual que la OCDE, incluye entre los propósitos, a nivel individual, aspectos personales y comunitarios, de manera que considera la buena vida no solo como bienestar económico, sino también que las personas vivan vidas más saludables, más felices, con capacidad de tomar decisiones de manera informada, llegar a ser mejores padres o madres, ser ciudadanos responsables y defensores del medio ambiente. Sin embargo, al definir persona educada, estos fines se estrechan y se alinean con la teoría del capital humano.

Al ocuparse de promover mejoras en los sistemas educativos, el discurso del Banco Mundial pone su atención en la persona del niño y principalmente en la educación formal. Define, entonces a una persona educada como aquella que ha adquirido habilidades básicas en la escuela –inicial, primaria y secundaria–, particularmente *literacy*, *numeracy* y resolución de problemas; la capacidad de pensamiento crítico y destrezas de trabajo en equipo; luego, habilidades para desenvolverse en una economía global, que demanda habilidades analíticas e interpersonales, que le permitirán manejarse en situaciones no rutinarias o novedosas; competencias técnico-profesionales; y también competencias tecnológicas para adaptarse a un mundo rápidamente cambiante.

El caso de McKinsey, como actor privado, es una mirada más restringida de la educación, ya que se ocupa solo del niño y la instrucción formal o escolar. Su propósito educativo es preparar a todos los niños para competir en la economía global del conocimiento, que demanda altos conocimientos y habilidades complejas. Persona

educada será el joven que adquiera conocimientos y capacidades en áreas claves (se alinea fundamentalmente con las áreas que evalúa PISA), que cuente con la habilidad para adaptarse rápidamente a los cambios, según estándares internacionales que permitan medir el grado de educación por medio de resultados en tests como PISA.

Similar a la postura del Banco Mundial, McKinsey entiende el hecho educativo como impuesto desde afuera de la persona del niño: es la visión opuesta a la perspectiva personalista. Y el sentido de la educación está definido por la economía global del conocimiento, que determina la buena vida concebida como bienestar económico. La lógica de este discurso es performativa, en la que la consecuencia define la causa y la parte, el todo: los buenos resultados definen las buenas prácticas, y estas equivalen a una buena educación o instrucción universal.

7.3 Novedad y continuidad de las nuevas definiciones de persona educada

¿Cuáles son las diferencias fundamentales del Discurso Educativo Global respecto de otros modelos educativos como la educación para la virtud, para la autonomía o para la ciudadanía? Al presentar estas construcciones teóricas, hemos intentado incluir aspectos esenciales que pueden tenerse en cuenta al querer definir el concepto de persona educada.

Encontramos tres categorías dentro del concepto, con las cuales es posible ver diferencias sustanciales entre el Discurso Educativo Global y los modelos de educación para la virtud y educación para la autonomía.

La primera diferencia se plantea en qué se entiende por persona, es decir, cuál es la concepción antropológica y de sociedad que se adopta. Resulta claro que para la educación para la virtud y la educación para la autonomía la naturaleza del ser humano

es entendida como unidad de cuerpo y alma, o bien como ser individual, dotado de razón, con voluntad propia y libertad personal. La perspectiva personalista, de carácter metafísico, propone una educación desde el interior de la misma persona, y es la misma persona la que debe buscar el sentido de su propia educación para buscar su fin último, que es la felicidad. Se podría decir todo lo contrario del Discurso Educativo Global, que construye un sujeto de la educación al interior de su propio discurso. Más que encontrar su sentido personal, este sujeto está encaminado a volverse competente para la acción. Podríamos decir –de un modo un tanto simplista- que mientras los modelos de educación para la virtud y la autonomía apuntan al ser, el Discurso Educativo Global se centra en el obrar del sujeto. Por ello, este sujeto de la educación no preexiste al discurso sino que es el propio discurso el que va estableciendo la subjetividad. Tal vez la manera más clara de “ver” este proceso es toda vez que se habla de que la persona debe volverse competente para el mercado laboral. Se vuelve “persona” en la medida en que encaja en este concepto, como si fuera una entidad reificada y preexistente al sujeto.

De esta primera diferencia se desprende la segunda: para el Discurso Educativo Global la educación es concebida más como instrucción que como formación de la persona, esto es, impuesta desde afuera. Para los modelos de educación para la virtud y la autonomía, el ser humano es sujeto porque es persona, y no al revés. Como vimos, por ejemplo, en Kant, la subjetividad de la persona proviene de su capacidad racional de pensamiento crítico, que le permite tomar distancia de su animalidad (i.e. instintos e inclinaciones) y gracias a esta racionalidad escapa a toda determinación natural y puede actuar por propia decisión. Por ello, al ser persona, el ser humano puede poner en acto lo que él es conforme a su naturaleza esencial, o dicho de otro modo, puede formarse como persona, y no por medio de un saber impuesto desde afuera (Böhm, 2003). El discurso de las competencias entiende este proceso como instrucción: los sistemas educativos deben enseñar las competencias, ya que su adquisición y desarrollo garantizan volverse persona educada.

Las dos primeras diferencias señaladas hasta aquí se difuminan al considerar la educación para la autonomía, e incluso pueden encontrarse aspectos comunes al Discurso Educativo Global. El modelo de educación para la ciudadanía entiende al sujeto de la educación, la persona del niño, no desde su singularidad o su autonomía, sino en cuanto

ciudadano –o futuro ciudadano-, perteneciendo a una sociedad (y a una familia dentro de dicha sociedad).

Hacer depender el concepto de persona como subsidiario de la concepción de sociedad y la vida democrática (estos términos van unidos de manera indisoluble en los autores tratados para este modelo), es equiparable a pensar que el sujeto de la educación se construye a partir de las ideas de sociedad y vida democrática (y los valores que suponen). El niño se vuelve sujeto de la educación en tanto que se lo considera futuro ciudadano, y por ello debe recibir la instrucción necesaria en los compromisos cívicos, más o menos amplios de acuerdo con la visión de cada autor –en nuestro caso, Gutmann y Galston.

La tercera diferencia entre el Discurso Educativo Global y los tres modelos educativos se relaciona con el fin último del ser humano. Pensar en la felicidad de la persona y el concepto de Bien implica entender la educación fundamentalmente como educación moral. Esta perspectiva quedó claramente expresada no solo al considerar la educación para la virtud, sino también cuando hablamos de educación para la autonomía –tal es la postura de Kant-, así como en la educación para la ciudadanía, en la visión moralmente densa de Gutmann, que busca transmitir los principios morales y políticos que una sociedad adopta para sí. El Discurso Educativo Global, aún con diferencias entre los organismos internacionales, restringe la buena vida a la idea de bienestar económico y social, o al menos prioriza este aspecto. Si la educación se orienta a este fin, una educación para el bienestar, los principios morales que pueden llegar a estar involucrados solo serán aquellos que garanticen la existencia de las sociedades y la vida democrática, en tanto que la economía global necesita de los Estados –y las sociedades democráticas- para funcionar.

7.4 Las competencias y el sentido de la educación

Hemos demostrado a lo largo de este trabajo que el concepto de persona educada se actualiza en el discurso Educativo Global a la época post-metafísica de la modernidad tardía, performativa, del éxito, de los datos y la información en red, en la que sigue influyendo la teoría del capital humano. El discurso de las competencias nos revela también los peligros de reducir al ser humano a lo meramente económico o material: caer en un individualismo extremo no permitiría el desarrollo de las sociedades del conocimiento. Asimismo, el bienestar material no puede dar una respuesta completa a todas las dimensiones de la persona, sin las cuales no es posible alcanzar la propia buena vida y construir sociedades democráticas y justas, en un mundo globalizado.

David Perkins (2016) se hace esta pregunta central para entender la educación: ¿qué vale la pena aprender en la escuela? La pregunta va más allá de una discusión por el currículum, y se vincula con la cuestión más profunda de los propósitos de la educación y qué significa ser una persona educada. Las respuestas siempre van a presentar miradas conflictivas, ya que los valores educativos están siempre en disputa (Gardner, 2004). La globalización es un factor real que ha producido cambios de valores, no solo en la educación, sino en todos los órdenes de la vida social e individual. Autores como Held y McGrew (2002), Rizvi y Lingard (2013) destacan la problemática de las consecuencias del imaginario social neoliberal que se ha impuesto en la globalización actual, y que ha transformado (además de otros campos políticos) las prioridades del campo educativo: el estrechamiento de los propósitos de la educación, la fuerte identificación del currículum con las competencias para competir en la economía del conocimiento, el enfoque de resultados determinados por criterios de eficiencia del mercado y por una cultura de la evaluación internacional estandarizada (Rizvi & Lingard, 2013). La primacía de los valores de carácter económico e individualista, establecidos de manera uniforme y universal por el Discurso Educativo Global, también se contraponen con tradiciones educativas que privilegian los valores de los contextos específicos en los que se encuentran las personas (Dewey, 1916).

La pregunta, entonces, por los valores y un currículum único, para todos, en todas partes, no tiene una única respuesta “perfecta”. En todo caso, habrá múltiples respuestas,

mejores o peores, que intenten proponer conocimientos y valores que valgan la pena en las sociedades concretas, para personas concretas, situadas en una época y contexto reales. El discurso de las competencias constituye una respuesta frente a la enseñanza de un curriculum más tradicional, basado en gran parte en memorizar información y acumular conocimiento disciplinar a lo largo de un número de años escolares. Las habilidades, incorporadas en el curriculum, no solo se orientan al futuro (tanto para el trabajo como para la vida social y ciudadana), sino que ayudan a la comprensión de los alumnos, y no solo que comprendan las cosas, sino fundamentalmente comprender a través de ellas (Perkins, 2016).

La actual globalización, neoliberal, a pesar de sus efectos negativos, que resultan poco democráticos y poco equitativos (Held & McGrew, 2002), también ha ayudado a mejorar la calidad de vida (material) de las personas. De allí que el concepto de buena vida como bienestar económico y social no es una ilusión teórica, sino algo concreto para muchos individuos y sociedades. Sin embargo, es necesario democratizar más la globalización, y que los valores de equidad y seguridad no resulten ambiguos sino objetivos claramente definidos por los organismos internacionales (Rizvi & Lingard, 2013). Es decir, que sea posible una pluralidad de formas de buena vida (como se plantea en el modelo de educación para la ciudadanía), que difieran de la única manera que propone el DEG, entendida como bienestar económico y social. Esto implicaría desarticular el actual imaginario social neoliberal que perdura en el campo educativo, que impone los valores que conducen la práctica educativa hacia ciertos resultados. Si no es posible discutir el concepto de buena vida como bienestar, la lógica del Discurso Educativo Global propone que cuando este no es alcanzado –y ciertamente, al ser también un concepto ambiguo, es difícil de decir cuándo se logra-, su falta es un problema educativo, al considerar a la educación como la llave para entrar al mundo del futuro, con las habilidades adecuadas que demanda el mercado laboral. Es, como ya dijimos, un argumento instrumentalista, basado en un individualismo exacerbado por una visión economicista. Si relacionamos, además, el bienestar material con el consumo de bienes, claramente “vivir mejor” implique cada vez más recursos, lo cual a la larga no es sustentable. Otra debilidad del argumento instrumentalista resulta de la subordinación de la educación al trabajo (que, según la teoría del capital humano, debe corresponderse con

las necesidades del mercado laboral): el trabajo es una actividad humana esencial, pero la persona humana posee múltiples dimensiones y realiza muchas más tareas además de su actividad profesional. Además, entrecruzar estos dos contraargumentos plantea una tercera debilidad en la lógica del discurso: adquirir más y mejores habilidades abriría la posibilidad a mejores trabajos, con mejor remuneración, permitiendo alcanzar un bienestar económico mayor, en términos de “capacidad de consumo”. Sin embargo, como plantean Brown, Lauder y Ashton (2011), simplemente no hay suficientes puestos de trabajo de esta clase para todos en el mercado laboral globalizado.

A pesar de su visión economicista de la buena vida, el Discurso Educativo Global intenta escapar a la débil ecuación riqueza=felicidad, y se propone reafirmar, en múltiples ocasiones, otras variables. Este es el caso cuando se plantea como propósitos de la educación que las personas vivan vidas más saludables, más felices, tomen decisiones de manera informada, se vuelvan mejores ciudadanos y mejores personas, defensores del medio ambiente. Creemos, sin embargo, que en este punto el discurso de los organismos como la OCDE y el Banco Mundial encuentran dificultades para pasar de un plano teórico, de definiciones, al plano de las políticas educativas, y salir de la lógica de la economía del conocimiento. Aun así, hay un intento por defender los valores de la sociedad democrática, liberal, que considera valioso el conocimiento (y el esfuerzo por adquirirlo) y las habilidades profesionales, y en la que cada uno contribuya al bien de su comunidad. En un mundo globalizado, también se considera un valor la característica global que han ido adquiriendo las competencias, el conocimiento y la interacción social, la apertura al multiculturalismo, la tolerancia y el amor a la propia cultura (Gardner, 2004).

Este gran problema político de la educación es, en realidad, profundamente humano: poner en el centro la dignidad de la persona humana y cómo puede la educación potenciar su libertad para que la propia persona dé sentido a su vida, se desarrolle plenamente, para sí y en relación con otros, en el contexto actual de la globalización, de los desafíos profesionales actuales, de los cambios en las fronteras entre ciencias y disciplinas, del progreso tecnológico y científico, de los problemas de inequidad y

acumulación de la riqueza global, de la necesidad de una vida más sustentable y que respete el medioambiente.

Elegir la propia buena vida, con un sentido trascendente hacia el Bien y la felicidad, con un sentido moral que supere el individualismo moral de la sociedad liberal y que contemple un fin moral trascendente al ser humano, son desafíos que deben estar presentes en los propósitos de la educación de todas las sociedades. El reduccionismo en el que puede caer –y debe evitar- el Discurso Educativo Global al proponer como fin último del ser humano el bienestar económico (aunque intente dar lugar también al bienestar social), afecta lo más profundo del sentido de la educación, y representa un peligro moral para la sociedad democrática, que necesita mantener los valores morales de la educación para la virtud y la ciudadanía, respetando la autonomía y la libertad de la persona para orientarse al Bien.

8. BIBLIOGRAFÍA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. AUDUREAU, Jean-Pierre (2003). *Lenguaje y educación*. En Jean HOUSSAYE (comp.). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires, Eudeba.
2. BALL, S (1993). *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes*. En *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 13:2, 10-17
3. BALL, Stephen (1997). *Foucault y la Educación: disciplinas y saber*. S Ball (comp), traducción de P. Manzano. Madrid, Morata.
4. BALL, Stephen (2006) *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*, Londres: Routledge.
5. BALL, Stephen (2013). *Foucault, Power & Education*. New York, Routledge.
6. BALL, Stephen J. (2009): “Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the ‘competition state’”, En *Journal of Education Policy*, 24:1, pp 83-99.
7. BERNSTEIN, BASIL (1988). *Clases, códigos y control*. Trad. R Feito Aonso. Madrid, Akal
8. BERNSTEIN, BASIL (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
9. BOURDIEU, P. (1999) ‘The social conditions of the international circulation of ideas’, en R. SHUSTERMAN (ed.) *Bourdieu: A Critical Reader*, Oxford: Blackwell.
10. BOURDIEU, P. y PASSERON J.C. (1998). *La Reproducción*. Barcelona, Ed. Lasa
11. BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, Londres: Sage. (Trad. cast.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia, 1977; Madrid. Popular, 2001.)
12. FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge, R.U.: Polity Press.
13. FAIRCLOUGH, Norman (2001) *Language and Power*, Harlow, R.U.: Longman.

14. FAIRCLOUGH, Norman (2003) *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London; New York: Routledge.
15. FOUCAULT, M. (1977) *The Archaeology of Knowledge*, Londres: Tavistock. (Trad. cast.: *La arqueología del saber*. Madrid. Siglo XXI, 2009).
16. FOUCAULT, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*; ed. Colin Gordon, trans. Colin Gordon y cols., Nueva York: Pantheon Books. (Trad. cast.: *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta, 1979, 2ª edición).
17. FOUCAULT, M. (1984). "What Is Enlightenment?" En *The Foucault Reader*. Ed by Paul Rabinow. New York, Pantheon Books.
18. HACKING, Ian (1985). *Making up People*. En Heller, T.L., Sosna, M. and Wellbery D.E. (eds). *Reconstructing Individualism*. Stanford, C.A.: Stanford University Press.
19. REBOUL (1984), *La langage de l'éducation*. Paris, PUF.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

1. ARISTÓTELES (1990). *Retórica*. Madrid, Ed. Gredos.
2. ARISTÓTELES (2000), *Política*. Trad. de Antonio Gomez Robledo. México, UNAM
3. ARISTÓTELES (2004), *Ética Nicomaquea*. Trad. de Patricio de Azcárate. Buenos Aires, Losada.
4. BERIAIN, J (2011). *Las consecuencias perversas de la Modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo (comp)*. Trad. De Celso Sánchez Capdequí. Barcelona, Anthropos.
5. BERNAL GUERRERO, Antonio (1994). *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz*. Madrid, Ed. Escuela Española.
6. BLANCO, G. (2002). *Curso de Antropología Filosófica*. Buenos Aires, EDUCA.
7. BÖHM, W (2003). *Persona y Educación*. En Jean HOUSSAYE (comp.). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires, Eudeba.

8. BRIGHOUSE, H. (2000), *School Choice and Social Justice*, New York, Oxford University Press..
9. DEWEY, J. (1916) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Nueva York: Macmillan. (Trad. cast.: *Democracia y educación*. Madrid. Morata, 2004, 6ª ed.).
10. FERRATER MORA, JOSÉ (1993): *Diccionario de Filosofía Abreviado*. Buenos Aires, Ed. Hermes
11. GALSTON, W. (1993), “Educación cívica en el Estado liberal”, en: Rosenblum, N. L., *El liberalismo y la vida moral*. Trad. de Horacio Pons, Bs. As., Nueva Visión.
12. GIDDENS, A (1991). *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. London, Polity Press
13. GIDDENS, A. (1990) *The Consequences of Modernity*, Cambridge, R.U.: Polity Press. (Trad. cast.: *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza, 1997, 3ª ed.).
14. GIDDENS, A. (1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Trad. De P. Cifuentes. Madrid, Taurus.
15. GUEVENTTER, E. (1965). *La educación en el Humanismo Renacentista*. Buenos Aires, Ed. Huemul.
16. GUTMANN, A. (2001), *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Trad. de Águeda Quiroga, Barcelona, Paidós.
17. HAMELINE, Daniel (2003). Modernidad y Educación. En Jean HOUSSAYE (comp.). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires, Eudeba.
18. HOMERO, *Ilíada*. Traducción de Emilio Crespo Güemes (1991), Madrid, Ed. Gredos
19. JAEGER, WERNER (1942). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión (FCE Argentina 1993).
20. KANT, I. (1993), “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”, en A. Maestre (ed.), *¿Qué es Ilustración?*, Madrid, Tecnos, pp. 17-25.
21. KANT, I. (1985), *Tratado de pedagogía*. Trad. de Carlos Maldonado. Bogotá, Ed. Rosaristas.
22. LARROSA, Jorge (2003). *Saber y Educación*. En Jean HOUSSAYE (comp.). *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires, Eudeba.

23. LAWTON, DENIS & GORDON, P (2002). *A History of Western Educational Ideas*. London, Woburn Press.
24. LOCKE, J. (1986), *Pensamientos sobre la educación*, trad. de Rafael Lasaleta, Madrid, Akal.
25. LYOTARD, J-F (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, ed. Cátedra.
26. MALDONADO, Carlos (1985). "Introducción a la ed. Kant, I". (1985), *Tratado de Pedagogía*. Bogotá, Ed. Rosaristas.
27. MARITAIN, Jacques (1963). *Introducción a la Filosofía*. Trad. Leandro de Sesma. Buenos Aires, Club de Lectores.
28. MELERO BELLIDO, Antonio (1996). *Sofistas. Testimonios y Fragmentos*. Introducción, traducción y notas de A. Melero Bellido. Madrid, Ed Gredos.
29. PETERS, R. S. (1973). *The Philosophy of Education*. Oxford University Press.
30. PLATÓN (1998), *República*, trad. de Antonio Camarero, Buenos Aires, Eudeba.
31. PLATÓN (1999), *Protágoras*. En *Diálogos*. Madrid, Ed. Gredos.
32. QUIJANO GUESALAGA, H., ASSELBORN, E. (2012). *Introducción a la Filosofía y Antropología Filosófica. Documento de cátedra del Departamento de Derecho de la Facultad Teresa de Ávila de la Universidad Católica Argentina*. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/contribuciones/abogacia-filosofia-antropologiafilosofica.pdf> [Fecha de consulta: 28 de diciembre de 2020]
33. RIVERA, Fabiola (2003). *Virtud y justicia en Kant*. México, Ed. Fontanara.
34. SCIACCA, M.F. (1962). *El problema de la educación*. Barcelona. Ed. Luis Miracle.
35. SOFISTAS. *Testimonios y fragmentos*. Trad. Antonio Melero Bellido. Madrid, Ed. Gredos.
36. TODOROV, T. (2014), *El espíritu de la Ilustración*, trad. de Noemí Sobregués, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
37. TOMÁS DE AQUINO (2017). *Antropología. Textos escogidos de la Suma Teológica*. Introducción, traducción y notas de Rafael Gómez Pérez. Madrid, ed. Rialp.
38. TOMÁS DE AQUINO (1989). *Summa Theologiae*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

39. VILCHES, G (1966). *La educación en Comenio*. Buenos Aires, Ed. Huemul.

DOCUMENTOS DE BASE DE ANÁLISIS

1. MCKINSEY&Company (2007): *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Disponible en <http://www.mckinseysociety.com>
2. OECD (1985) *Education and Training after Basic Schooling*, París: OECD.
3. OECD (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*, París: OECD.
4. OECD (1996). *The Knowledge Economy*, París: OECD.
5. OECD (1997). *Education at a Glance: OECD Indicators*, París: OECD.
6. OECD (1998). *Annual Report 1997*, París: OECD.
7. OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Assessment*, París: OECD.
8. OECD (2002). *International Mobility of the Highly Skilled*, París: OECD.
9. OECD (2006): *Assesing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*. Disponible en www.oecd.org
10. OECD (2011): *Skills Strategy. Towards an OECD Skills Strategy 2011*. Disponible en www.oecd.org
11. OECD (2012): *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic approach to Skills Policies*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>
12. OECD (2013). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Cit en <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
13. OECD (2013): *OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills*. Disponible en www.oecd.org
14. OECD (2015): *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.

15. OECD (2017): *PISA 2015 Results (Volume III): Student's Well-Being*. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
16. OECD (2019): *Skills Strategy 2019. Skills to shape a Better Future*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>.
17. OECD website. www.oecd.org
18. UN (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
19. UN (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>
20. UN (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
21. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris, Ediciones UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/publications>
22. UNICEF (1989), *Declaración de los Derechos del Niño*. [https://www.unicef.org/convencion\(5\).pdf](https://www.unicef.org/convencion(5).pdf)
23. WORLD BANK GROUP (2006): *Education Strategy Teaching for All*. Washington. Disponible en www.worldbank.org
24. WORLD BANK GROUP (2011): *Education Strategy 2020, Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington. Disponible en www.worldbank.org

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

1. ACKERMAN, Bruce Z. (1980). *Social Justice in the Liberal State*. New Haven, Yale University Press.

2. ADAMS, R.-J. (2003) 'Response to "Cautions on OECD's recent educational survey (PISA)"', *Oxford Review of Education*, 29(3), pp. 377-389.
3. APPADURAY, ARJUN (1996), *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: The University of Minnesota Press. (Trad. cast.: *La modernidad desbordada: Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2001.)
4. APPLE, Michael (1996). *Política cultural y Educación*. Madrid, Ed. Morata
5. ARCHIBUGI, D. y HELD, D. (1995) *Cosmopolitan Democracy: An Agenda for a New World Order*, Cambridge, R.U.: Polity Press.
6. BALL (2007) *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*, Londres: Routledge.
7. BALL, S (2009). "Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa". En *Revista de Política Educativa* 1, 17-37
8. BALL, S (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo Liberal Imaginary*. New York, Routledge.
9. BALL, S. (1990) *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology*, Londres: Routledge.
10. BALL, Stephen (1994). *Education Reform: A Critical and Poststructuralist Approach*, Buckingham, R.U.: Open University Press.
11. BALL, Stephen (2004). 'Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society?' En S. BALL (ed.) *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, Londres: Routledge Falmer.
12. BALL, Stephen (2008) *The Education Debate*, Bristol, R.U.: Policy Press.
13. BARTON, David (1994), *Literacy*. Oxford, Blackwell Publishers.
14. BAUMAN, Z. (1998) *Globalization: The Human Consequences*, Cambridge, R.U.: Polity. (Trad. cast.: *La globalización: consecuencias humanas*. México. Fondo de Cultura Económica, 2003.)
15. BEECH, Jason & ARTOPOULOS, A. (2014). "Interpreting the circulation of educational discourse in comparative education: searching for new vocabularies". (Draft copy)

16. BEECH, Jason & RIZVI, Fazal (2017). Revisiting Jullien in an era of globalization. Routledge. <http://dx.dor.org/10.1080/03057925.2016.1277130>
17. BEECH, Jason (2008). “Who is Strolling through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer”. En R. Cowen and A.M. Kazamias (eds), *International Handbook of Comparative Education*, 335-351
18. BEECH, Jason (2009). “Policy spaces, mobile discourses and the definition of educated identities”. En *Comparative Education* 45 (3), 347-364
19. BEECH, Jason (2009). “Repensando la Transferencia Educativa: de la transferencia transnacional a los modelos universales de educación”. Cit. <https://www.fundacionluminis.org.ar/wp-content/uploads/owrvuwkj8h6546yc4qe1.pdf>
20. BEECH, Jason (2010), *Global Panaceas, Local Realities. International agencies and the future of education*. New York, Frankfurt and Main.
21. BENAVIDES, (1991). “El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales”. En *Revista de Educación* 295, 317-344
22. BOIX MANSILLA, V & JACKSON A (2011). *Global Competence: Preparing our Youth to Engage the World*. Washington DC. CCSSO Asia Society.
23. BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985) *Democracy and Capitalism: Property, Community and the Contradictions of Modern Social Thought*, Londres: Routledge.
24. BURAWOY, M., BLUM, J. A., GEORGE, S., GILLIE, Z., GOWAN, T., HANEY, L., KLAWITER, M., LOPEZ, S., RIAIN, S. y THAYER, M. (2000) *Global Ethnography: Forces, Connections, and Imaginations in a Postmodern World*, Berkeley, CA: University of California Press.
25. Carney Stephen (2012), “Imagining Globalisation Educational Policyscapes”. En *2012 World Yearbook of Education, Policy Borrowing and Lending in Education*. London, Routledge.pp 339-353.
26. CASTELLS, M. (1996) *The Rise of the Network Society*, Oxford: Blackwell. (Trad. cast.: *La sociedad red*. Madrid. Alianza, 1997.)
27. CASTELLS, Manuel (1996). *La era de la información*. Madrid, Alianza Editorial.
28. CASTORIADIS, C. (1987) *The Imaginary Institution of Society*; trans. Kathleen Blamey, Cambridge, MA: MIT Press. (Trad. cast.: *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona. Tusquets, 1983.)

29. CHERVEL, André (1991). *Historia de las disciplinas escolares*, en *Revista de Educación* 295 (1991), pp 59-111.
30. COFFIELD, Frank (2012). "Why the McKinsey reports will not improve school systems". En *Journal of Education Policy*, January 2012, Vol 27 (1), pp. 131-149
31. COULBY d & JONES C (1996). "Post-Modernity, Education and European Identities". En *Comparative Education* vol 32 n.2, 175-184
32. Da Silva, T.T. (2001), *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*, Barcelona, Octaedro.
33. DALE, Roger (1999), "Specifying globalization effects on national policy: a focus on mechanisms". En *Journal of Educational Policy* 1 (14), pp 1-17
34. DALE, ROGER (2000). "Globalization and Education: demonstrating a "common world educational culture" or locating a "globally structures educational agenda"". En *Educational Theory* vol 50: 4. Board of Trustees, University of Illinois.
35. DALE, Roger (2005): "Globalisation, Knowledge Economy and Comparative Education". En *Comparative Education* 41 (2), 117-149
36. *Diccionario de la Lengua Latina (1966)*, 6ta ed. Buenos Aires, ed. Don Bosco
37. DUSSEL, Inés (1997), *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Univ. de Buenos Aires.
38. FERRATER MORA, JOSÉ (1993). *Diccionario de Filosofía Abreviado*. Buenos Aires, Ed. Hermes.
39. FORAY, D. y LUNDVALL, B. (1996) 'The knowledge-based economy: from the economics of knowledge to the learning economy', en OECD (ed.) *Employment and Growth in the Knowledge- Based Economy*, París: OECD.
40. GARDNER, Howard (2004). How Education Changes: Consideratons of History, Science and Values. En SUAREZ-OROZCO, M. & QUIN-HILLIARD D. B. (2004). *Globalization. Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley – London, University of California Press.
41. HAAS, E. (1990) *When Knowledge is Power: Three Models of Change in International Organizations*, Berkeley, CA: University of California Press.

42. HEINEMAN, (2002). "The History and Problems in the Making Of Education Policy at the World Bank 1960 – 2000". En *International Journal of Education Development* (2003).
43. HEINZ-DIETER MEYER & BENAVIDES, A. (2013). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford, Symposium.
44. HELD, D. y MCGREW, A. (eds.) (2000) *The Global Transformation Reader: An Introduction to the Globalization Debate*, 2ª ed., Cambridge, R.U.: Polity Press.
45. HELD, David & MCGREW, A. (2002) *Globalization/Anti-globalization*, Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *Globalización / Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*. Barcelona. Paidós, 2003.)
46. HENRY, M., LINGARD, B., RIZVI, F. y TAYLOR (1999). Working with/ against globalization in education. *Journal of Education Policy* 1 (14), pp 85-97
47. HOMERO, *Ilíada*. Traducción de Emilio Crespo Güemes (1991). Madrid, Ed. Gredos
48. KLEES, Steven (ed) (2013), *The World Bank and Education. Critiques and Alternatives*. Boston, Sense Publishers.
49. LARSEN, Marianne & BEECH, Jason (2014). "Spatial Theorizing in Comparative and international Education Research". En *Comparative Education Review* 58 n.2
50. LAUDER, Huguette, YOUNG, Michael, DANIELS, Harry BALARIN, María & LOWE, John (eds) (2012). *Educating for the Knowledge Economy?: Critical Perspectives*. London, Routledge.
51. LAWN, Martin (2012). "Europeanizing education: governing a new policy space". En LAWN, M. y GREK, Sotiria. Oxford: Symposium.
52. LINGARD, Bob & GREK, S. (2007). "The OECD, indicators and PISA: An exploration of events and theoretical perspectives. Swindon: Economic and Social Research Council. Cit. www.ces.ed.ac.uk/pdf_files/FabQ_WP2.pdf
53. LINGARD, Bob & SELLAR, Sam (2016). "The Changing Organizational and Global Significance of the OECD's Education Work". En MUNDI, Karen et al. *The Handbook of Global Education Policy*. London, Blackwell.
54. MC MAHON, Walter (1999). *Education and Development. Measuring the Social Benefits*. Oxford University Press

55. MELGAR, S (2005). *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Papers ed.
56. MEYER, John & RAMIREZ, Francisco & LERCH, Julia (2016). “World Society and the Globalization of Educational Policy”. En MUNDI, Karen et al, *The Handbook of Global Education Policy*. London, Blackwell.
57. MEYER, John & RAMIREZ, Francisco (1999). *The World Institutionalization of Education*. En Schriewer, *Discourse and Comparative Education*. Bern: Peter Lang n.11, pp1-32
58. MORRIS, Paul (2015). *Education policy, cross-national tests of pupil achievement and the pursuit of world-class schooling*. London, UCL Institute of Education Press
59. MUNDI, Karen & VERGER, Antoni (2016). “The World Bank and the Global Governance of Education in a changing World Order”. En MUNDI, Karen et al. *The Handbook of Global Education Policy*. London, Blackwell
60. OXLEY, Laura & MORRIS, Paul (2013). “Global citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions”. En *British Journal of Education Studies* 61 n.3, 301-325.
61. PALOMBA, Donatella y PAOLONE, Anselmo (2011). *Competences vs interculturality. Student exchanges in the age of PISA*. En Miguel A. Pereyra, Hans-Georg Kotthoff and Robert Cowen, *Pisa under examination :changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Rotterdam ; Boston, MA : Sense.
62. PEREYRA, M, KOTTHOFF, H & COWEN, R (Eds) (2011). *PISA under examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam-Boston MA, Sense.
63. PERKINS, David (2016). *Educación para un mundo cambiante*. Trad. Ana Fletes. Madrid, SM.
64. RAPPLEYE, Jeremy, UCHIDA, Yukiko, KRYS, Kuba & MARKUS, Hazel. (2019). “‘Better policies for better lives’?: constructive critique of the OECD’s (mis)measure of student well-being”. En *Journal of Education Policy*. 35, n.2, pp 258-282

65. RIZVI, Fazal y LINGARD, Bob (2013), *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Trad. Cristina Mimiaga. Madrid, Ed. Morata.
66. SCOTT, David (2011). “PISA, Internatinal comparisons, epistemic paradoxes”. En Miguel A. Pereyra, Hans-Georg Kotthoff and Robert Cowen, *Pisa under examination :changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Rotterdam ; Boston, MA : Sense.
67. STEINER-KHAMSI, G. & WALDOW, F. (2012). “Policy borrowing and lending in education”. En *World yearbook of education 2012*. London-New York, Routledge.
68. STEINER-KHAMSI, G. (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, Nueva York: Teachers College Press.
69. STEINER-KHAMSI, Guita (2002). “Transferir la educación y desplazar las reformas”. En SCHRIEWER, Jürgen (comp.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Trad. De Joaquín Abellán y Marcelo Caruso. Barcelona, ed. Pomares.
70. SUAREZ OROZCO, M (2007). *Learning in the Global Era. International perspectives on globalization and education*. Berkeley, CA and East Hampton, NY. University of California Press and Ross Institute.
71. SUAREZ-OROZCO, M. & QUIN-HILLIARD D. B. (2004). *Globalization. Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley – London, University of California Press.
72. TEBEROSKY, A (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana.
73. TIKLY, L. (2001) ‘Globalisation and education in the Post-colonial world: towards a conceptual framework’. En *Comparative Education*, 37 (2), 151-171.
74. VERGER, Antoni (2016). “Global Policy Actors in Education”. En MUNDI, Karen et al. *The Handbook of Global Education Policy*. London, Blackwell.
75. WARNOCK, Mary (1989). *Una política común de educación. Bases para una reforma global*. Barcelona, Paidós.
76. BROWN, Phillip & LAUDER, Hugu (2013). Auctioning the Future of Work. En *World policy journal*, 2013-06, Vol. 30(2), 16-25
77. Brown, P., Lauder, H. & Ashton, D. (2011). *The Global Auction*. Oxford, Oxford University Press.