



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223398475*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: VII**

**Número: Edición Especial**

**Artículo no.:11**

**Período: Abril, 2020**

**TÍTULO:** La utopía de la educación desde los documentos y organismos internacionales.

**AUTOR:**

1. Máster. Héctor Medrano Trejo Chamorro.

**RESUMEN:** El artículo se enfoca en la revisión de los documentos, foros, declaraciones y tratados internacionales publicados por la UNESCO y otras organizaciones internacionales. Es un protocolo teórico que sustenta el trabajo de investigación doctoral en su primera fase, referido a “Concepciones y enfoques de la educación en ámbitos de educación superior”. El análisis se hace a partir de tres aspectos claves: revisión de los documentos que abordan el tema de la educación y sus políticas, comprensión de las utopías de la educación, y proyección de algunas ideas sobre la propuesta de replantear la educación desde las visiones de los organismos internacionales.

**PALABRAS CLAVES:** utopías, educación, políticas, calidad.

**TITLE:** The utopia of education from documents and international organizations.

**AUTHORS:**

1. Máster. Héctor Medrano Trejo Chamorro.

**ABSTRACT:** The reflection article focuses on the revision of international documents, forums, declarations and treaties published by UNESCO and other international organizations. It is a theoretical protocol that supports the work of doctoral research in its first phase, referred to “Conceptions and approaches to education in higher education settings”. The analysis is based on three key aspects: review of the documents that address the issue of education and its policies, understanding of the utopias of education and projection of some ideas on the proposal to rethink education from the visions of International organizations.

**KEY WORDS:** utopia, education, politics, quality.

## **INTRODUCCIÓN.**

*«La educación para todos sigue siendo un sueño lejano.  
«Jomtien no ha perdido un ápice de su sabiduría».  
(Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO).*

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996), sustenta que la educación encierra un tesoro; en este caso, el tesoro de la utopía necesaria, entendida como un camino de oportunidades que reconsidera y une las distintas etapas de la educación; una utopía del presente como horizonte que cohesiona lo social y razona las crisis, y una utopía del porvenir como una manera de edificar el futuro, sentar las bases de la educación esencial con espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos, replantee las preguntas claves: ¿qué es la educación? ¿por qué educar? y ¿para qué educar? y se suscite la propuesta del derecho a la educación.

Para comprender este devenir, se hace un estudio trasversal a los documentos Aprender a ser de Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Pretrosvsky, Rahnema y Champion Ward, (1972), el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996), la declaración mundial sobre educación para todos, satisfacción de las necesidades básicas

de aprendizaje (Unesco, 1990), el documento del foro mundial sobre la educación realizado en Dakar (2000) y la propuesta de la UNESCO, Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? del año 2015.

El análisis se centra en tres premisas claves: revisión de los documentos sobre la educación, comprensión de las utopías de la educación y proyección de algunas ideas sobre la propuesta de replantear la educación desde las visiones de los Organismos Internacionales y sus políticas. Además, busca comprender las discrepancias, tensiones, dilemas, exclusiones, falencias y llamados de urgencia de los Organismos Internacionales sobre el estado de la educación, los procesos de aprendizaje, la cuestión docente, la cohesión social en un mundo globalizado, el auge de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, el desarrollo y crecimiento económico, la universalización de la educación la educación en una aldea planetaria, entre otros.

En este contexto, el estudio a los documentos, foros, declaraciones y tratados internacionales, abren el debate sobre el sentido y significado de la educación como una utopía necesaria de grandes reformas estructurales en ámbitos de educación superior para enfrentar el siglo XXI, en este caso, hacer de la educación un bien común mundial y de calidad.

## **DESARROLLO.**

El estudio metodológico para la revisión documental se hizo de la siguiente manera. A partir del seminario de investigación I del doctorado en educación realizado con la Universidad de Baja California (México), se procedió a realizar un reporte de lectura que condujo a sacar las primeras conclusiones sobre los aportes de los documentos internacionales y sus organismos promotores; luego se hizo la revisión documental a través de bases de datos especializados y otros escenarios de consulta bibliográfica. Finalmente, se logró consolidar el estado del arte para la elaboración del artículo. Este proceso implicó la selección, organización y disposición de fuentes de información

para realizar el análisis de los textos claves y la construcción de los conceptos unificadores del contenido teórico (Fase hermenéutica).

En tal sentido, el estado del arte de este producto estudia una porción sustancial de las fuentes relevantes, de sus estructuras teóricas y áreas y, converge en un proceso de reflexión global y contextual, sobre las utopías, el sentido de la educación y sus preguntas claves.

### **Las premisas claves emitidas por los documentos internacionales o la herencia del pasado.**

La UNESCO en el año 2015 publicó un documento denominado “Replantear la educación” ¿Hacia un bien común mundial? en el marco de un mundo diverso, interconectado, interdependiente, complejo, inseguro, en constantes tensiones y contradicciones. Este documento define un propósito misional a partir de una relectura a los documentos “Aprender a ser: la educación del futuro, (el ‘Informe Faure’ de 1972), y la educación encierra un tesoro” (El ‘Informe Delors’ de 1996).

La comisión o miembros del Grupo de Expertos, acompañados por la UNESCO, revisaron los acontecimientos del pasado como puntos de referencia para mirar hacia adelante, considerando que las propuestas educativas y de las políticas emitidas por los organismos multilaterales y los gobiernos, no lograron cumplirse en su tiempo de vigencia. Expresan que a la hora de reconsiderar la educación y el aprendizaje para el futuro, se debe partir del legado de los análisis, de las cifras, desde los avances, estadística, inversiones, resultados e impactos.

En efecto, para la Comisión de expertos, estos análisis implicaron la relectura de los objetivos y propósitos definidos en los documentos bajo una justificación de peso y particularidades de su tiempo: entender los documentos en un contexto o entorno de necesidades, de los problemas educativos que requerían solución, de las complejidades y tensiones, de las políticas educativas que definían una ruta y horizonte de sentido, de una meta, un balance y un camino que se abría en el siglo XXI.

Gómez Buendía (1989) en el documento Educación, la Agenda del siglo XXI se pregunta: ¿Qué les ha dejado el esfuerzo educacional a nuestras sociedades? ¿Cuáles son los quehaceres inconclusos y las tareas emergentes a la luz de las nuevas realidades? ¿Cuáles cambios en la concepción y en la gestión del sistema educacional son necesarios para satisfacer aquellas exigencias? (p. 6).

Sin duda, las premisas y preguntas son un punto de partida en doble vía: aprender a mirar atrás para ver hacia adelante como lo plantea la Comisión de la UNESCO, en Replantear la educación del año 2015, entendiendo que: “Este segundo decenio del siglo XXI representa una nueva coyuntura histórica, pues trae consigo diversos desafíos y nuevas oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo humano. Estamos iniciando una fase histórica nueva, caracterizada por la interconexión y la interdependencia, así como por nuevos niveles de complejidad, inseguridad y tensiones (p. 15).

La herencia del pasado indica que la educación debe estar en constante revisión porque esta precede, prevé y proyecta un futuro deseado, una utopía creadora de desarrollo y de oportunidad. Ante todo, corresponde a los Organismos Internacionales, gobiernos y líderes de la educación, revisar el antes (mirar atrás) y proyectar una nueva propuesta educativa para un mundo en expansión, abierto y global. Faure y otros (1972), expresan que: “En el umbral de este informe queremos dirigir por un instante nuestra mirada hacia el pasado antes de fijarla de nuevo en el presente, realizando con el pensamiento como un nuevo viaje de Telémaco: el viaje de un tema abstracto a través de los siglos, de los seres y de las formas de la educación. Así estaremos en mejor posición para captar a continuación las dimensiones del tiempo y del espacio en el universo actual de la formación, donde vamos a encontrar tantas épocas mezcladas y tantos monumentos augustos o vetustos al lado de tantas construcciones nuevas y vastas canteras, y las figuras futuras del hombre” (p. 41).

Revisar el pasado se convierte en la premisa clave de comprensión del sentido de la educación quizá porque las dinámicas, demandas y situaciones que llevaron a repensar la educación, implicó poner los ojos en los puntos fundantes relacionados con las falencias, las crisis, las demandas, los correctivos; entender como “Aunque parezca extraño, por lejos que nos encontremos en el pasado de la educación ésta aparece como inherente a las sociedades humanas. Ha contribuido al destino de las sociedades en todas las fases de la evolución; ella misma no ha cesado de desarrollarse; ha sido portadora de los ideales humanos más nobles; es indispensable de las mayores hazañas individuales y colectivas de las historias de los hombres, historia cuyo curso reproduce la educación bastante fielmente, con sus épocas gloriosas y sus épocas de decadencia, sus impulsos, sus atolladeros, sus confluencias y sus antinomias” (Faure y otros, 1972. p. 43).

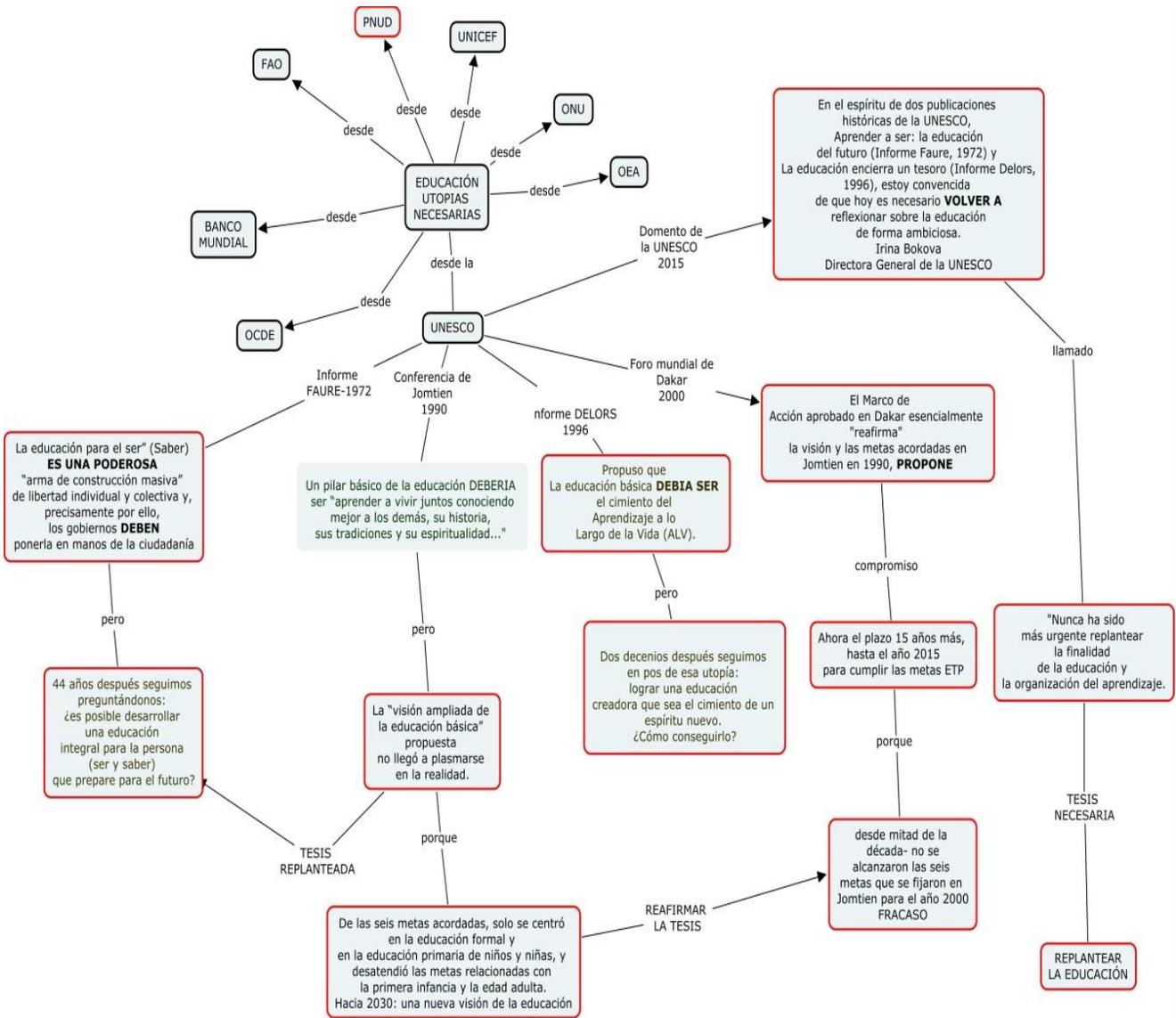
En este sentido, el pasado interpela, cuestiona, insta a los hechos, a los datos, a las estadísticas, a los acontecimientos susceptibles de ser comprendidos, estudiados y juzgados. Conlleva como expresa Morín (1999) a que la educación deba “dedicarse a la identificación de los orígenes de errores, de ilusiones y de cegueras del pasado” (p. 6) entendiendo que “Los siglos anteriores siempre creyeron en un futuro bien fuera repetido o progresivo. El siglo XX ha descubierto la pérdida del futuro, es decir su impredecibilidad. Esta toma de conciencia debe estar acompañada de otra retroactiva y correlativa: la de la historia humana que ha sido y sigue siendo una aventura desconocida. Una gran conquista de la inteligencia sería poder, al fin, deshacerse de la ilusión de predecir el destino humano. El devenir queda abierto e impredecible. A través de la Historia, ha habido determinaciones económicas, sociológicas, entre otras, pero éstas están en relación inestable e incierta con accidentes y riesgos innumerables que hacen bifurcar o desviar su curso” (p. 43).

El pasado se convierte en el pretexto de miradas de los Organismos Internacionales, (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Banco Mundial, UNICEF, UNESCO) de los sistemas educativos y de los maestros. Los primeros

para tomar una postura frente a los hechos, los objetivos y los procesos para pensar un nuevo porvenir, en una nueva condición de la educación del futuro (Morín, 1999) distinta a la tradicional y como respuesta a los desafíos del mundo cambiante. Delors (1996) expresa que “La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente” (p. 16).

En efecto, los segundos porque comprenden las lógicas de sus errores y sus infortunios educativos en la realidad de la escuela y del maestro como sujetos de la educación, pero también sus logros, ilusiones y contratos establecidos en el sentido de la financiación de la educación, de la calidad, eficiencia y cobertura establecida en un periodo de tiempo; de las desigualdades y brechas que no se cierran pese a la implementación de políticas, o de las exclusiones que aún perduran en muchas regiones. Blanco y Cusato (2004), explican que: “A pesar de los esfuerzos realizados, los sistemas educativos todavía no son capaces de reducir con mayor fuerza las desigualdades de origen de los alumnos, quizás debido a la magnitud de las necesidades que se debe atender [...]. Este hecho demuestra que para avanzar hacia una mayor equidad no es suficiente el desarrollo de políticas y programas desde los ministerios, éstos son un elemento importante, pero la verdadera innovación y cambio educativo tienen lugar en las propias escuelas”.

La figura 1 muestra la herencia del pasado y las premisas sobre las cuales se quiso proyectar, repensar, replantear y concebir la educación en un mundo en constante globalización, cambios y rupturas.



**Figura 1.** La educación y sus utopías.

En efecto, se considera que los sistemas educativos hacen posible la materialización de las propuestas educativas que exponen los gobiernos, que hacen posible los analistas educativos y los organismos internacionales.

Los documentos que se publican como declaraciones, foros, reuniones, asambleas internacionales siempre argumentan que el futuro de la educación va a cambiar, que será mejor en la medida en que los sistemas actualicen sus procesos y se atienda a los maestros y se prevea los recursos necesarios

para atender a los estudiantes, pero la realidad de los informes estadísticos, los informes técnicos y los reportes internacionales muestran que siguen las brechas, las desigualdades y las pérdidas de confianza en los sistemas educativos y gobernantes ministeriales, aunque estos sorprenden con sus declaraciones.

En este ámbito, Lampert (2003) ratifica que “Los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO a la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, llevada a cabo en Cochabamba (Bolivia) del 5 al 7 de marzo de 2001, ratifican que los ministros son conscientes de la importancia que tiene la educación de los niños, jóvenes y adultos. Los gobiernos reiteran la necesidad de alcanzar una escolaridad básica para todos, de alfabetizar a la población de jóvenes y adultos y completar las reformas indispensables para mejorar la calidad y la eficiencia en la educación”.

Los esfuerzos van siendo posible en la medida en que se definen nuevas directrices y políticas educativas, se estudian las grandes disparidades de la historia de la educación (Aponte-Hernández, 2008); Lampert, (2003); Mejía, (2012), y se establecen los procesos de financiación de la educación, (Rivero, 2005), se hacen estudios sobre la igualdad, inequidad y equidad y calidad (Blanco y Cusato, 2004) y Krawczyk, (2002), se revisan los grandes dilemas y tensiones de cómo dar mejor educación y de cómo hacerlo para todos y se demarcan el escenario tendencial, alternativo y deseado.

Finalmente, los terceros, porque redescubren la riqueza intelectual de los grandes pensadores de la historia y de la cultura educativa, de aquellas expresiones y singularidades con que se tejieron los fines y principios de la educación, de las propuestas, los ideales y sueños que se tejieron como respuesta a un hecho histórico, de la necesidad de proponer una perspectiva y agenda educativa de cambios y transformaciones, en el sentido de modificar el imaginario de la utopía de la educación y de sus fines y finalidades. Entender siempre la educación como un derecho expresada en la

Declaración Universal de Derechos Humanos y de hacer real los objetivos porque dotan al ser humanos de nuevas condiciones.

Los grandes pensadores clásicos que han estudiado el problema de la educación lo han dicho y han repetido. Es el maestro quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial.

### **Realidades pasadas que describen los documentos internacionales.**

En 1990, los organismos internacionales (UNICEF, UNESCO; Banco Mundial, ONU, FAO, etc.) y los gobernantes reunidos en Jomtien, Tailandia, formularon la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, recordando que a pesar de los esfuerzos logrados hasta a la fecha “persistían realidades” desfavorables sobre los derechos a la educación y las necesidades de aprendizaje. El documento en su primer aparte presenta unos datos acuciantes por atender: “Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria; – Más de 960 millones de adultos –dos tercios de los cuales son mujeres– son analfabetos; y, además, en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo, el analfabetismo funcional es un problema importante; – Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento letrado y a las nuevas habilidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas, ayudarles a adquirir una identidad y a adaptarse al cambio social y cultural; y – Más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasan en completar los programas de educación básica; otros millones cumplen los requisitos de asistencia pero no adquieren conocimientos y habilidades esenciales” (Documento Jomtien, Unesco, 1990, p. 5).

Esta realidad demanda un análisis sobre los objetivos no cumplidos y sus políticas postergadas; es decir, persiste que a cierto acontecimiento donde se reúnen los pensadores de la educación, descubren que es necesario replantear la educación: El Informe de la UNESCO, Replantear la

educación (2015), confirma que “Nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje” (p. 10), hacer balances de los progresos, de los obstáculos y de las perspectivas de nuevos avances hacia la consecución de la Educación para Todos (Unesco, 1990). Miran el pasado desde una realidad quimérica, no lograda, utópica, llena de problemas desalentadores como la carga de la deuda de muchos países, la amenaza del estancamiento y la decadencia económica y los problemas antes citados.

En este contexto, surge la pregunta: ¿Cuáles son los factores que impiden el cumplimiento de estos objetivos y políticas? El Foro mundial del año 2000 lo ratifica nuevamente con un concepto clave: los compromisos firmados por los organismos multilaterales no han cumplido y se requiere hacer la evaluación de la educación (revisar el pasado). En efecto, en el prefacio, Koichiro Matsuura Director General de la UNESCO (2000) expresa que “el Marco de Acción de Dakar es un llamamiento a los gobiernos nacionales para que asuman plenamente sus responsabilidades y velen por la aplicación de los objetivos y estrategias definidos en él” (p. 5). El foro permite develar el estado de la educación a 10 años de la Declaración Universal, presentando un informe de evaluación que da cuenta de las falencias y necesidades educativas. En efecto, en el prólogo de este documento declara: “El Foro Mundial sobre la Educación en Dakar se convocó para evaluar los avances realizados en materia de educación para todos desde Jomtien, analizar dónde y por qué la meta sigue siendo difícil de alcanzar, y renovar los compromisos para convertir esta visión en realidad (UNESCO, 2000, p. 8).

En este sentido, quien revisa el documento encontrará los avances, las estadísticas e informes de los diferentes organismos internacionales. Los documentos ratifican que la educación es un derecho, un principio y fin de una nación, que todos deben recibir educación, que deben ser competentes, que se deben cerrar las brechas, que la educación define el futuro de un país, que no se requiere dinero sino la suma de voluntades, que no “se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa

meta”, que la educación no es una mercancía. Pero ese realismo utópico, los hace aterrizar en nuevos desafíos como “la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación”, “la pandemia de VIH/SIDA que ha tenido efectos devastadores sobre el cuerpo docente en numerosos países, en especial en el África Subsahariana”, “la distancia siempre creciente entre ricos y pobres” (UNESCO, 2000, p. 10).

Si la Declaración mundial sobre la Educación para todos (UNESCO, 1990) definía el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para todos, el informe sobre el foro mundial de la educación (UNESCO, 2000), establecía parámetros sobre cómo mejorar la calidad y la equidad de la educación para todos, utilizar eficazmente los recursos educativos, cooperación con la sociedad civil para alcanzar los objetivos sociales por medio de la educación, promover la educación para la democracia y el civismo.

En efecto, el informe precisa los marcos evaluativos e insta a pensar los escenarios de las nuevas tecnologías de información y comunicación, ante todo proyecta el advenimiento de nuevos problemas mundiales y la imposibilidad de separar los aspectos del acceso, la equidad y la calidad, de las políticas educativas y de los líderes de la educación, en especial, pensar en la función del maestro en la organización educativa. Los cinco documentos analizados establecen los propósitos que deben volver a replantear para ver hacia adelante. La figura 2 muestra las pautas que sirven de guía.



para hacer de la educación un objetivo de todos, un propósito para el acceso, un punto básico para dejar hablar a los gobiernos de equidad y un llamado a la calidad como condición de efectividad, eficiencia y eficacia. El documento Informe de la UNESCO (2000), James D. Wolfensohn, presidente del Banco Mundial, en el discurso en sesión plenaria, sustenta que: “Debemos colocar a la educación en el centro de los objetivos mundiales y nacionales de desarrollo. Nos comprometemos a trabajar con renovado vigor con los gobiernos y otros donantes para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos integrando las actividades y los resultados de todos los sectores y las políticas macroeconómicas para garantizar estrategias coordinadas y coherentes” (p. 25).

### **Las discrepancias permanecen después de Jomtien (1999) y Dakar (2000).**

El documento de la UNESCO (2000) plantea una serie de compromisos, objetivos y marcos de acciones regionales realizables en un periodo de tiempo. En esta parte aluden a que “El Marco de Acción de Dakar es la confirmación de la visión formulada en Jomtien (Unesco, 1999) hace diez años en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Expresa el compromiso colectivo de la comunidad internacional de perseguir una estrategia amplia, con objeto de garantizar que en el lapso de una generación se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos y que esa situación se mantenga después” (p. 12); sin embargo, se retiran del foro con las cifras en la mesa, repletas de discrepancias, desafíos y vacíos mundiales. Es inaceptable expresan el Informe de la UNESCO que para el año 2000 en el mundo “Ni tan siquiera la tercera parte de los más de 800 millones de niños menores de seis años reciben algún tipo de educación. Una población infantil de unos 113 millones, 60% niñas, no tiene acceso a la enseñanza primaria. Son analfabetos al menos 880 millones de adultos, en su mayoría mujeres” (p. 12).

En consecuencia, tuvieron que pasar 15 años de esta declaración y compromiso, para que la UNESCO en el 2015, volviera a reiterar la necesidad de mirar atrás para ver hacia adelante en tanto “El Informe Faure del año 1972, por ejemplo, establecía las dos nociones interrelacionadas de sociedad de aprendizaje y educación permanente en una época en que los sistemas tradicionales de educación eran objeto de fuertes críticas y El Informe Delors de 1996 proponía una visión integrada de la educación basada en dos conceptos esenciales, ‘aprender a lo largo de toda la vida’ y los cuatro pilares de la educación, aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. [...] No cabe duda de que los informes Faure y Delors hayan inspirado las políticas de educación en el mundo entero, pero es preciso reconocer en la actualidad que el contexto mundial ha experimentado una transformación considerable en su panorama intelectual y material desde el decenio de 1970 y de nuevo a partir de 1990” (p. 14).

Volver atrás para ver hacia adelante es un llamado a revisar las discrepancias de los documentos Faure, Delors, Jomtien y Dakar, y otros documentos sobre la educación y la calidad, calidad y equidad, inclusión y equidad educativa, etc. El hecho de que “vivimos tiempos turbulentos”, conduce a replantear la educación en la perspectiva de que “los cambios que se están produciendo en el mundo interconectado e interdependiente actual dan lugar a niveles nuevos de complejidad, tensiones y paradojas, así como a nuevos horizontes del conocimiento que es preciso tener en cuenta” (UNESCO, 2015, p. 21).

Hay que decir, que la educación de será siempre una obra inconclusa y la nueva perspectiva de reformas educativas y control social en América Latina no se resuelven estimulando la competencia centrado en dominio despótico del inconsciente individualista de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, sino educando para la compartencia (compartir) y la cooperación calidad (Orozco, Olaya y Villate, 2009). Expresa el documento Replantear la educación (2015) que: “El mundo está cambiando: la educación debe cambiar también. Las sociedades de todo el planeta experimentan

profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana” (p. 3).

Morín (1999), en su lectura a los acontecimientos de la educación del siglo XXI, planteó a la humanidad los siete saberes necesarios para el futuro; sin duda un documento divulgado y aprobado por la UNESCO, como una nueva carta de navegación. Federico Mayor del Director General de la UNESCO, en el prólogo expresó que: “Cuando miramos hacia el futuro, vemos numerosas incertidumbres sobre lo que será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero al menos, de algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse. Así, el mundo de mañana deberá ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy, en el crepúsculo del siglo XX y del milenio. Debemos, por consiguiente, trabajar para construir un “futuro viable”.

Esa construcción del futuro viable se centra en enseñar la calidad como el remedio a los problemas derivados de las discrepancias y tareas no cumplidas, o cumplidas en parte. La calidad como valor que supone comparación entre realidades observadas o realidades deseables en el futuro. Para ello, se requiere mirar atrás para ver hacia adelante como visión panorámica (Lampert, 2003) o como condición de volver a reunir a los organismos internacionales, a la sociedad civil y a los sujetos de la educación en una nueva asamblea que permita pensar la calidad de la educación en función de sus estrategias educativas (Fierro, et al, 2010) y sus políticas para la educación básica y superior (Flórez, 2016); tarea que debe llevar a cabo la reconstrucción de social, la legitimación del sujeto, la equidad e inclusión y la eficiencia social en nuevos escenarios de actuación y reconstrucción (Moreno, (2001) y UNESCO, (2015). La educación hoy y siempre será un campo de combate en el sentido de Zuleta (1998) y de muchos pensadores de las educaciones líderes de la educación, maestros posibles que auguran futuros posibles y utopías necesarias.

## **CONCLUSIONES.**

Si la educación sigue pensada con las lógicas de los poderosos, de inversión solo en los ricos, o de mejores accesos a ciertos grupos humanos, nunca habrá equidad educativa e igualdad; si la educación en escuelas rurales y urbanas es desigual jamás logrará serrar brechas.

Asistimos a un avance desigual y con olvidos regionales, urbano-rurales, de origen social, técnicos y de género. Nos queda como premisa el derecho a la educación de cero a siempre en las mejores condiciones para los seres humanos, que permitan hacer verdaderos giros educativos y resolución de los dilemas éticos que se encuentra confrontada la educación del siglo XXI. La tarea está abierta para los nuevos depositarios de la educación, pero vasta que se pueda mirar hacia adelante atendiendo las demandas del pasado.

Los documentos internacionales han declarado abiertamente que el pasado deja abiertas heridas insalvables, infranqueables, postergadas e inaccesibles. Sin duda, muchos de los compromisos firmados y ratificados por estos organismos dejan el sabor amargo de la ineficacia, de las barreras culturales, de los temores y conflictos mundiales y regionales, en especial de las tensiones. Como dice Delors (1996), “A este fin conviene afrontar, para superarlas mejor, las principales tensiones que, sin ser nuevas, están en el centro de la problemática del siglo XXI”. La educación es la herencia de las nuevas generaciones cueste lo que cueste.

La UNESCO (2015) advierte la necesidad de replantear la educación para entender si esta es un bien público, si la educación debe servir para aprender transformas los sistemas educativos, si ayuda a vivir en un planeta bajo presión y de políticas que suplen ciertas demandas del mercado, pero no de la calidad y de desarrollo sostenible.

Basta revisar a Gómez (1998) en el sentido de que en medio de tantas y tan delicadas tensiones, es natural que naufraguen muchos intentos de reforma, de descentralización, de calidad y cobertura

educativa. La educación de cierta forma encierra un tesoro como prenda que garantiza a las nuevas generaciones esculpir las nuevas pirámides del conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en américa latina y el caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. [https://www.academia.edu/8002961/DESIGUALDAD\\_INCLUSI%C3%93N\\_Y\\_EQUIDAD\\_EN\\_LA\\_EDUCACI%C3%93N\\_SUPERIOR\\_EN\\_AM%C3%89RICA\\_LATINA\\_Y\\_EL\\_CARIBE\\_TENDENCIAS\\_Y\\_ESCENARIO\\_ALTERNATIVO\\_EN\\_EL\\_HORIZONTE\\_2021](https://www.academia.edu/8002961/DESIGUALDAD_INCLUSI%C3%93N_Y_EQUIDAD_EN_LA_EDUCACI%C3%93N_SUPERIOR_EN_AM%C3%89RICA_LATINA_Y_EL_CARIBE_TENDENCIAS_Y_ESCENARIO_ALTERNATIVO_EN_EL_HORIZONTE_2021)
2. Blanco R. y Cusato. S. (2004) Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. [red-ler.org/desigualdades\\_educativas\\_america\\_latina.pdf](http://red-ler.org/desigualdades_educativas_america_latina.pdf)
3. Buendía, Gómez. (1998) Educación la Agenda del Siglo XXI. Colombia.: PNUD. Editores.
4. Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/190/La%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20y%20media%20en%20Colombia%20retos%20en%20equidad%20y%20calidad%20-%20KAS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
5. Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000. Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, adoptado por el Foro Mundial sobre la Educación. Francia: Unesco. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)
6. Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Ediciones UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
7. Faure, E. et al. (1972). Aprender a ser: la educación del futuro. Madrid: Alianza-Editorial Unesco S.A. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984_spa)

8. Fierro, C., Tapia, G., Rojo, F., (2010). Descentralización educativa en México un recuento analítico. México: OCDE. <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>
9. Flórez, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia y Derecho*, 7(13).
10. Krawczyk, N. (2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), [fecha de Consulta 5 de enero de 2020]. ISSN: 1405-6666
11. Lampert, E. (2003). Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI. *Perfiles educativos*, 25(101), 7-22. Recuperado en 26 de enero de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982003000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000300002&lng=es&tlng=es)
12. Mejía, M. 2012. Educación en la globalización: Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Grijalbo: Bogotá D.C.
13. Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 7 place de Fontenoy - 75352 París, Francia. Recuperado de: <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>
14. Moreno, P. (2001). Escenarios para la educación en el contexto de la globalización. *Revista de la Facultad de Economía de la BUAP*, VI (16), 107-122. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/376/37661608.pdf>
15. Orozco, J, Olaya, A., Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN (Versión impresa): 1022-6508-X [rie@oei.es](mailto:rie@oei.es) Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura España.

16. Rivero, José (2005). Políticas educativas y exclusión: sus límites y complejidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 33-41.
17. UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre la educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. 5 al 9 de marzo de 1990. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>
18. UNESCO (2000) Foro mundial sobre la educación. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000. Francia: Unesco. [http://iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/Lectura%2017\\_disc.Dakar.pdf](http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf)
19. UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Francia: Ediciones Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
20. Zuleta, E. (1998) la educación un campo de Combate. Universidad del Valle. Bogotá: Trillas.

#### **DATOS DEL AUTOR.**

1. **Héctor Medardo Trejo Chamorro.** Licenciado en Filosofía y Teología, Especialista en educación, Magíster en Educación para Adultos, Trabajador Social, Director del proyecto Centro de Aprendizaje de Ciencia, Investigación, Tecnología y Arte, Docente de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto-Colombia. E-mail: [htrejo@umariana.edu.co](mailto:htrejo@umariana.edu.co)

**RECIBIDO:** 14 de marzo del 2020.

**APROBADO:** 27 de marzo del 2020.