
¿LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO? O LOS ABISMOS DE LA GLOBALIZACIÓN

Marco A. Jiménez*

La historia de las desigualdades depende de las representaciones que se hacen los actores económicos, políticos y sociales de lo que es justo y de lo que no lo es, de las relaciones de fuerza entre esos actores y de las elecciones colectivas que resultan de ello; es el producto conjunto de todos los actores interesados.

Thomas Piketty

PRESENTACIÓN

Desde 1996, hace veinte años, en que fuera publicado el emblemático Informe de la UNESCO sobre el estado de la educación en el mundo y junto con ello las observaciones y recomendaciones que la comisión formulara, el título del Informe: *La educación encierra*

* Sociólogo por la UNAM, Doctor en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Profesor titular de la FES-Acatlán UNAM en la licenciatura en Sociología. Correo: marcoacatlan@gmail.com

un tesoro, me pareció desproporcionado, fuera de lugar, disonante, anodino, por decir lo menos. Al enterarme que la supuesta inspiración de dicho nombre provenía de una interpretación muy particular de una fábula de Jean de la Fontaine, mayor fue mi sorpresa. Busqué la fábula *El labrador y sus hijos* en español y sólo encontré versiones abreviadas de la original en francés, pensé que ese era el motivo por el cual en ninguna de esas recortadas versiones traducidas había alusión alguna a la enseñanza, el aprendizaje o la educación. Finalmente la consulté en su lengua original y tampoco encontré ninguna referencia directa o indirecta que me hiciera imaginar en que la “educación encierra un tesoro”. Sobre todo considerando que el extracto de la fábula que en el Informe recupera Jaques Delors, a nombre de la Comisión, refiere a la importancia que representa preservar el patrimonio dejado por nuestros ancestros.

Cito textualmente del Informe de la UNESCO (1997, p. 20): “Guardaos (dijo el labrador) de vender el patrimonio. (*sic*) Dejado por nuestros padres. Veréis que esconde un tesoro”. Efectivamente la sagaz e inteligente fábula de Jean de la Fontaine, abre la imaginación a muchas cosas en nuestros tiempos, entre otras al reconocimiento de las tradiciones, a la preservación de nuestras costumbres, de nuestras tierras, a no cambiar nuestras riquezas; nuestro oro por cuentas de vidrio o baratijas, a no confundir las virtudes con competencias, a evitar la comercialización de lo que no tiene precio, y a que el trabajo es valioso, pero sobre todo la constatación de que la experiencia, la acción conjunta, las prácticas comunitarias, el ejercicio con otros, de que la vida personal es sólo posible en la solidaridad colectiva y no nada más como “desarrollo humano”, personal e individual como el Informe propone. En fin, la fábula hace imaginar y pensar en muchas otras cosas más allá que en el edulcorado y “bien intencionado” tesoro de la educación. Dejo a literatos, filólogos y analistas de discurso las fábulas, sólo me quedo con algunas de las “moralejas” que el Informe de la Comisión de la UNESCO plantea.

Delors reconoce que las decisiones de la UNESCO están condicionadas por aspectos financieros y que las propuestas hechas tendrán que tomar en cuenta el principio de “igualdad de oportunidades” (Delors, 1997, pp. 24-25), lo que me hace pensar en aquella frase de Anatol France, que suelo utilizar en algunos textos cuando hablo de estos asuntos, que dice: “la ley prohíbe de igual manera a ricos y pobres pernoctar bajo los puentes”. El propio Delors piensa ir más allá con una supuesta “solución más radical” que se ofrecería a diversos países según sus tradiciones, nivel de desarrollo, estilos de vida y distribución de ingresos, proponiendo un sistema de “crédito-tiempo”. Veamos lo que dice:

Habida cuenta de que poco a poco la educación permanente irá ganando terreno, podría estudiarse la posibilidad de atribuir a cada joven que está por comenzar su escolaridad un “crédito-tiempo”, que le diera derecho a cierto número de años de enseñanza. Su crédito se consignaría en una cuenta en una institución que, de alguna forma, administraría un capital de tiempo elegido, por cada uno, con los recursos financieros correspondientes. Cada persona podría disponer de ese capital, según su experiencia escolar y su propia elección [...] también podría aumentar su capital mediante contribuciones financieras —una especie de ahorro previsional dedicado a la educación— que se acreditaría en su cuenta del “banco del tiempo elegido”. Tras un pormenorizado debate, la Comisión respaldó esta idea no sin percatarse de sus posibles derivas que podrían ir incluso en detrimento de la igualdad de oportunidades [...] podría otorgarse a título experimental un crédito-tiempo para la educación al finalizar el periodo de escolarización obligatoria, que permitiría al adolescente elegir la orientación que desee sin hipotecar su futuro (Delors, 1997, pp. 24-25).

Hablar de igualdad de oportunidades representa un discurso demagógico que se ciñe a leyes, a normas y reglamentos más que a “las tradiciones de cada país, su nivel de desarrollo, estilos de vida y distribución de ingresos”. Pero como el mismo Delors reconoce

en su “solución radical” que la cuestión se complica más cuando se trata de otorgar créditos-tiempo. Lo anterior no representa ninguna novedad, las compañías de seguros y los bancos, desde hace varias décadas, han ofrecido, sobre todo, de modo individual y a los padres de familia, cierto tipo de seguros (crédito-tiempo) para garantizar los estudios de educación media y superior de sus hijos. Como bien sabemos estos créditos bancarios los adquieren por lo regular las clases medias y no son programas sociales para “igualar oportunidades”. Si los recursos financieros que la UNESCO u otro organismo internacional pudieran gestionar fueran destinados para la obtención de créditos-tiempo seguramente favorecerían más a las instituciones bancarias, de seguros y crediticias privadas, que a individuos que se sintieran atraídos y necesitados por estos recursos. Me imagino a un adolescente haitiano o de la Montaña del estado de Guerrero en México de entre 11 y 14 años tramitando su crédito-tiempo en el City Bank, cuidándose de “no hipotecar su futuro”.

El informe de la UNESCO, de una manera un tanto esquizofrénica, propone por una parte el trabajo colectivo, la comunidad, el respeto a las tradiciones locales, la importancia de las idiosincrasias nacionales, etcétera, pero por otra, y de manera enfática, plantea que lo que corresponde a nuestros pueblos es la adaptación de las culturas y la modernización de las mentalidades a los “motores clásicos del crecimiento.”

Esta constatación no debe llevar a los países en desarrollo a descuidar los motores clásicos del crecimiento y, concretamente, el indispensable ingreso en el mundo de la ciencia y la tecnología, con todo lo que ello implica de adaptación de las culturas y modernización de las mentalidades (UNESCO, 1997, p. 11).

Ni siquiera es necesario comentar el planteamiento de Delors. En cuanto a los países en desarrollo, es decir, a los países pobres, tercermundistas, asiáticos, africanos, latinoamericanos, incluso algunos europeos como Grecia, Bulgaria, Rumania, Albania, Serbia,

etcétera, se trata de no apartarnos del modelo económico privatizador y de enriquecimiento excesivo de unos cuantos, del neoliberalismo en pocas palabras. Al mismo tiempo nos concierne ajustar nuestras culturas y modo de pensar a dicho modelo de dominación económica y política en manos de unas cuantas corporaciones financieras y mercantiles internacionales así como al control político y militar de algunos países. A todo lo anterior Delors lo llama de forma eufemística “motores clásicos del crecimiento”.

La insistencia en que la responsabilidad y compromiso, la posibilidad de que una nueva educación, como la que la UNESCO propone, obedece a motivaciones personales individuales antes que a un proyecto solidario y colectivo, queda perfectamente planteado en afirmaciones como las siguientes:

El interrogante central de la democracia es si queremos y podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno.

[...] pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal.

¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona según sus tradiciones y convicciones y con pleno respeto del pluralismo esta elevación del pensamiento y del espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad –la Comisión lo dice midiendo las palabras– depende de ello.

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal (UNESCO, 1997, pp. 11-13).

Sirvan estas breves palabras para introducirnos en algunos de los dogmas, creencias, conscientes o no, bien intencionados o no que con frecuencia se utilizan en los medios y en los discursos educativos para justificar cierto tipo de racionalidad que en principio plantea

a la educación como un bien en sí mismo y que el solo hecho de hablar de ella garantizaría la inmediata aceptación. Como veremos más adelante, la educación no es un bien en sí mismo, no es sinónimo de escolarización, así como, las estadísticas educativas representan el modo de ver la realidad de quienes las producen.

LA UNESCO EN LOS ABISMOS DE LA EDUCACIÓN

Suele suceder que los informes de los organismos mundiales como los de la UNESCO sean profusamente referidos, ya sea para formular una serie de políticas y recomendaciones educativas por gobiernos u organizaciones sociales, que justifiquen y permitan obtener recursos internacionales para el financiamiento de sus programas escolares, o para ser cuestionados generalmente sin conocerlos a detalle sólo a partir de la alusión a algunos de sus postulados generales. Es verdad que dichos informes, estadísticas y demás documentos producidos por la UNESCO son poco leídos por quienes se mantienen distantes y escépticos de dichas propuestas. En particular en medios universitarios la crítica es proporcional al desconocimiento de la información oficial. Aunque en las universidades públicas y privadas al igual que en la educación básica gubernamental los modelos e iniciativas educativas son parte del discurso oficial, donde funcionarios, autoridades y algunos profesores, buscan aplicar al pie de la letra las “recomendaciones” de dichos organismos.

En realidad no es difícil culpar a nadie por el desinterés académico que la escritura de esos textos provoca, se trata de una engorrosa, aburrida, tibia, superflua y trivial mezcla de lugares comunes, adosados con alguna estadística y lacrimógenos ejemplos de sufridos personajes, víctimas pobres de circunstancias desfavorables pero que con una buena dosis de voluntad y entusiasmo personal serían capaces de superar. Veamos lo siguiente;

Simenda tuvo que esforzarse al máximo para sacar adelante sus estudios en la escuela secundaria a la que asistía, en una zona rural de Namibia, hasta que no le diagnosticaron un impedimento auditivo. Sus maestros aprendieron estrategias para ayudarlo en sus estudios, como permitirle sentarse donde pudiera oír y verificar que estuviera siguiendo las clases. Su rendimiento escolar mejoró tanto después de dos semestres que llegó a ocupar el octavo puesto entre un grupo de 30 estudiantes (UNESCO, 2015, p. 13).

Me pregunto si aprender “estrategias” didácticas, para la UNESCO y la UNICEF, significa saber algo del sentido común, como si para un estudiante que tiene problemas auditivos es necesario e importante para su aprendizaje, colocarlo más cerca del profesor y de los demás compañeros. Para saber esto no se requiere pagar salarios exorbitantes a ningún asesor de la UNESCO y mucho menos ser un especialista en algo. Vamos a otro ejemplo conmovedor:

Harish, un niño de 16 años de Polonnaruwa, contó que en varias ocasiones lo castigaron por asistir a la escuela sin los zapatos adecuados, pues sus padres carecían de los medios para comprarle unos nuevos. Como no le iba bien en sus estudios, el director quería bajarlo de curso. Sin embargo, con 14 años en ese momento, Harish prefirió abandonar la escuela a estudiar en un curso inferior. Estudio sobre Sri Lanka de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela (UNESCO, 2015, p. 5).

Me cuestiono en qué sentido relacionar un sinnúmero de situaciones personales como la carencia de zapatos, problemas auditivos o numerosos hermanos, mostradas como asuntos meramente individuales pueden contribuir a plantear algo más que simples paliativos para atender los problemas escolares. Sin duda ocuparíamos miles de páginas para justificar con problemas personales lo que en realidad obedece a políticas mundiales, a modelos de desarrollo socioeconómico y a concepciones que consideran los problemas educativos y escolares como asuntos meramente individuales

o personales. Con lo anterior no quiere decir que no se trate de personas particulares, sin duda toda educación, incluyendo la escuela implica una acción individual, misma que no tendría sentido alguno sino fuera considerada como una acción social. Las tarjetas de UNICEF que se ofrecen en los supermercados, los publicitarios de las campañas televisivas y cinematográficas de la UNICEF y todo tipo de promociones para financiar con aportaciones personales, lo que en el siglo XVIII y XIX representó la limosna pública, como el ejemplar caso del Teletón en México, no representan más que una concepción cínica y mediática de un verdadero problema que debería atenderse de manera radical por las principales economías y Estados del mundo. Lo que en realidad sucede, todos los sabemos, es que se privilegia las medidas planteadas por la OCDE, el Banco Mundial y otras corporaciones financieras internacionales, que lo que buscan mediante sus “aportaciones” es obtener alguna ganancia económica o política. En suma:

[...] este informe nos muestra a los niños más allá de las cifras. El pequeño que todos los días empuja una carretilla en un bazar de Kirguistán para ayudar a la manutención de su familia. La niña yemení que se vio obligada a retirarse de la escuela para casarse en contra de su voluntad. El niño que sufrió humillaciones en su escuela, en Sri Lanka, por no llevar unos zapatos en buen estado, y que dejó de estudiar cuando lo quisieron pasar a un curso inferior. El niño en Namibia que, a causa de una deficiencia auditiva no diagnosticada, lucha afanosamente para sacar adelante sus estudios. El niño refugiado de Siria que no es admitido en ninguna escuela debido a que todas están desbordadas en su capacidad (UNESCO, 2015, p. 13).

Todos hemos visto en diferentes medios publicitarios cómo se trata de conmover hasta las lágrimas a la población para que aporte donativos, por mínimos que sean, para otorgar becas, operar de cataratas, trasplantes de corazón, extirpar tumores cerebrales y alimentar a niños en condiciones de extrema pobreza, incluso por cada gol que

se anote los equipos de fútbol suelen ser sumamente caritativos para atender las necesidades de los pobres. Todo esto que se ha sedimentado como un discurso no es otra cosa que una actitud hipócrita que hace recaer en manos de la propia población los problemas que los Estados, a través de los impuestos, y las finanzas mundiales deberían de atender.

Sin embargo, dichos informes pueblan los escritorios de especialistas, asesores, políticos y gobernantes quienes administran los recursos financieros para la educación en sus países. Para afirmar que: “la educación es importante”, “es una esperanza”, “es un sueño”, “es la aspiración de todos los niños y las familias” no se requieren muchas estadísticas, ni mucho menos aplicar encuestas. En el Informe *Subsanar la Promesa Incumplida de la Educación para Todos. Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela*, (2015) del Instituto de Estadística de la UNESCO, un título semejante al de *La educación encierra un tesoro*, se afirma que:

La educación representa las esperanzas, sueños y aspiraciones de los niños, las familias, las comunidades y las naciones de todo el mundo, el medio más seguro para salir de la pobreza y un camino fundamental para contar con ciudadanos más sanos y productivos, y sociedades más sólidas. Por eso, no debe sorprender que cuando se pide a la gente que enumere sus prioridades, la educación ocupe el primer lugar en todas las encuestas.

A todos los niveles –desde las familias más pobres en las aldeas más remotas hasta los dirigentes que están trazando los futuros objetivos de desarrollo del mundo– existe un consenso: la educación es importante.

Este consenso se ha traducido en acciones concretas, y ha llevado a las aulas, a millones de niños que antes no recibían una educación [...] ¿Por qué hay entonces todavía 58 millones de niños de todo el mundo, entre los 6 y los 11 años aproximadamente, que se encuentran fuera de la escuela? Cada uno de estos niños constituye un recordatorio riguroso de la promesa incumplida de lograr la educación primaria universal en la fecha límite original de 2015 (UNESCO, 2015, p. 3).

Considerar que educación es lo mismo que escolarización o implicar ambas cosas de modo ambiguo en los textos y en los discursos oficiales, no es un simple detalle de connotación o de contexto discursivo, tiene implicaciones profundas y radicales. Educar, parafraseando a Durkheim, es el modo mediante el cual la vieja generación transmite a la nueva un conjunto de información, habilidades, valores, tradiciones y conocimientos, con el propósito de garantizar la permanencia de la sociedad. Es decir, la educación es mucho más que la escolarización, por lo tanto no asistir a la escuela de ningún modo significa no tener educación, puesto que los hábitos y las tradiciones se aprenden sobre todo fuera de la escuela: en la familia, en el hogar, en el barrio, en la ciudad, en las plazas públicas, en la relación con otros, a través de los medios de comunicación, la Internet, la música, la religión, el arte, en fin en un sin número de experiencias que conllevan lo público y lo privado, y que rebasan a la escuela. Por eso la alarma de los organismos mundiales sobre la ausencia de educación, suele ser distorsionada, ya que de un modo u otro siempre nos estamos educando, aunque no se asista a la escuela.

El ser humano desde su nacimiento hasta su muerte se está educando, y no sólo en un edificio o en una institución escolar. Si lo pensamos profundamente la escuela, como hoy la conocemos con sus ciclos, horarios, libros de texto, planes de estudio, salones, profesores y demás, es un hecho histórico muy reciente. Efectivamente, “la educación es importante”, y no se requieren encuestas y asesores para confirmarlo, pero de ello no se desprende que entonces sólo se tengan que construir aulas, es como si pensáramos que la movilidad y el tráfico de la gente, es importante y como consecuencia tuviéramos que fabricar más carros y construir más autopistas y puentes. Es cierto que dentro de un modelo de desarrollo económico como el de esta globalización es imposible pensar la vida sin automóviles y autopistas, así como es imposible pensar un modelo educativo sin aulas. Con esto no equiparo las autopistas con las escuelas ni los automóviles con las aulas, sino que simplemente quiero decir que educación no es sinónimo de escolarización, de

aulas, así como circulación o tráfico no es sinónimo de autopistas, de automóviles.

La constatación de estudios más amplios y profundos¹ sobre la distribución de la riqueza, el trabajo, los salarios y la educación muestra ampliamente que en las últimas décadas no hay una relación positiva entre mayor escolaridad y mejores niveles de vida.

[...] la considerable elevación del nivel medio de formación, que ocurrió a lo largo del siglo XX, no permitió reducir la desigualdad en los ingresos del trabajo. Todos los niveles de calificación fueron impulsados hacia arriba (el certificado de estudios de primaria se convirtió en bachillerato, el bachillerato en doctorado) y, teniendo en cuenta las transformaciones en las técnicas y las necesidades, todos los niveles de salario aumentaron a velocidades semejantes, de tal manera que no se ha modificado la desigualdad. (Piketty, 2013, p. 534).

Lo anterior coincide en parte con la afirmación de la UNESCO donde se expone que:

En los 15 años que han pasado desde que se presentaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio –que establecieron la meta de lograr que todos los niños terminaran un ciclo completo de enseñanza primaria para 2015– los últimos datos muestran que el número de niños y niñas en edad de asistir a la educación primaria que se encontraba fuera de la escuela descendió en un 42%, siendo este porcentaje para las niñas solamente del 47%, pese al rápido crecimiento de la población (UNESCO, 2015, p. 3).

Y además se reconoce que:

¹ *El capital en el siglo XXI* de Thomas Piketty, se trata de un detallado y profundo estudio sobre la distribución de la riqueza en el mundo, sobre los ingresos y su distribución desde el siglo XVIII hasta nuestra época.

El informe muestra que a pesar de los progresos conseguidos en lo que se refiere a matriculación en educación primaria, en todo el mundo hay 58 millones de niños y niñas en edad de asistir a ese nivel educativo (entre los 6 y los 11 años, aproximadamente) que no lo están haciendo [...] De continuar las tendencias actuales, probablemente dos quintas partes de estos niños –es decir, 15 millones de niñas y 10 millones de niños– no conocerán jamás un aula escolar. En efecto, la mayoría de los 30 millones de niños y niñas que se encuentran fuera de la escuela en África Subsahariana nunca entrarán a una escuela. Desde hace mucho tiempo se ha considerado que la educación primaria es esencial para el pleno desarrollo de los niños; sin embargo, cada vez se reconoce más que el primer ciclo de la enseñanza secundaria es decisivo para la adquisición de las habilidades necesarias para una vida sana y productiva, y para acceder a trabajos decentes (UNESCO, 2015, p. 6).

Como es posible constatar, se asume de manera automática que a mayor escolaridad menor desigualdad social, lo que Piketty demuestra claramente en sentido contrario, no hay relación entre un número mayor de niños o jóvenes escolarizados, mejor nivel de vida y “trabajos decentes”. Es muy probable que esos niños y otros como los migrantes de Centroamérica no sólo no conocerán una escuela ni sus aulas, sino más bien servirán de carne de cañón para el narcotráfico, el crimen organizado, la prostitución infantil o si lograran llegar a Estados Unidos probablemente puedan conocer el trabajo esclavizado como ilegales en las granjas, fábricas, negocios o domicilios de algún norteamericano. La pregunta que me hago es que ¿Aún aun si esos niños o jóvenes pudieran acceder a la escuela estarían libres de lo anterior? Lo que sabemos es que si eso fue posible, es decir, mejorar la vida para nuestros abuelos y padres, fue resultado de decisiones políticas generales que privilegiaron modelos de desarrollo económico distintos a este y que seguramente no hubiera sido suficiente con el “tesoro de la educación” ni con escuelas primarias para todos con el fin de subsanar las promesas incumplidas ¿cómo se hubiera logrado una mayor igualdad social?

El hecho de que 58 millones de niños estén fuera de la escuela no quiere decir que estén sin educación. Cuando se aplican las encuestas, lo que la gente pide no es educación sino escuelas, hospitales, postes de luz, banquetas, camiones recolectores de basura, patrullas, es decir infraestructura. En todo caso las encuestas y la estadística dependen de la población encuestada, de las preguntas, de los objetivos de la investigación, de las intenciones políticas y financieras que se busquen rechazar o confirmar.

Me parece un grave error confundir educación con la infraestructura que se requiere para ello. Algo similar sucede en México cuando la Reforma educativa, no es otra cosa que una adecuación laboral y salarial de los maestros al nuevo esquema económico y financiero impulsado por los actuales gobiernos con beneplácito de los organismos mundiales de financiamiento. Hasta hoy seguimos sin saber en qué consiste el proyecto educativo del régimen, a menos que éste consista en exclusivos asuntos sindicales, de evaluaciones al magisterio, de financiamiento y de infraestructura, en fin, si lo que el Estado se plantea con Reforma educativa es una nueva relación corporativa con los maestros y su fuerza social, un trato político diferente, es de eso y no de educación de lo que se tendría que hablar. Precisamente a tal cuestión me refería cuando decía que los conceptos como: educación, salud, seguridad, justicia, etcétera, no tienen precio, son aspiraciones abstractas, universales, trascendentes, transhistóricas, podríamos decir, que son *a priori*, en sentido kantiano. Sin embargo, los corporativos empresariales y financieros globales, los organismos internacionales, así como los gobiernos locales, le ponen precio a todo, incluyendo la propia vida. Por eso financiar escuelas no es lo mismo que financiar educación, las primeras forman parte de programas económicos y de gobierno, y lo segundo no necesariamente, es mucho más complejo cuantificar, como dice Steiner (2007, p. 27) ¿Cómo se puede poner en nómina la vocación?

Frente a la pregunta sobre si las instituciones educativas permiten la igualdad y la movilidad social, la respuesta de Piketty es

negativa. Como ya vimos el credencialismo escolar, el diploma de primaria o los grados de bachiller o de doctor, no han contribuido a reducir la diferencia de sueldos y mucho menos a disminuir la desigualdad social. Lo que realmente se ha producido en muchas universidades de todo el mundo y especialmente en América Latina, es una clase de oligarquía o nobleza universitaria con sueldos equiparables a los de gerentes de las grandes compañías y simultáneamente una gran masa amorfa de profesores mal pagados y con escasos beneficios, que atienden al 90% de la matrícula frente a menos del 10% de estudiantes que esa oligarquía de dudosos meritos académicos atiende.

De igual modo el ingreso a la escuela, particularmente a las universidades, no es ninguna garantía de capilaridad social, al contrario y aunque parezca superado por las teorías pedagógicas los planteamientos de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en el libro *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (1964) son confirmados por el estudio de Piketty, cuando ejemplifica cómo es que los estudiantes ingresan a las universidades en Estados Unidos.

[...] la desigualdad en el acceso a la enseñanza se vuelve cada vez más un tema de debate en ese país; en particular, trabajos recientes han demostrado que la proporción de estudiantes universitarios se ha estancado en torno a 10-20% entre los jóvenes cuyos padres pertenecen a los cuartiles más pobres de la jerarquía de los ingresos, mientras que entre 1970 y 2010 esta proporción pasó de 40% al 80% para los hijos del cuartil más alto (el 25% de los más ricos). Dicho de otro modo, el ingreso de los padres se ha vuelto un mecanismo de predicción del acceso [y conclusión con grado] de la universidad (Piketty, 2013, p. 536).

Efectivamente este asunto no es exclusivo de los Estados Unidos, en todo el mundo, la corrupción en los mecanismos de selección se da en todas las universidades, pero no sólo se trata de instrumentos de selección financiera pues a menudo ésta se sustituye por mecanismos de discriminación “sociocultural más sutiles como los analizados por

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron [...] En la práctica muy a menudo el sistema francés de las grandes escuelas acaba por dedicar un gasto público más elevado a estudiantes de medios sociales más favorecidos y un menor gasto público a los alumnos procedentes en promedio de hogares más modestos.” (Piketty, 2013, p. 537).

Con respecto a la supuesta meritocracia² que los discursos gubernamentales aducen para hablar de la excelencia académica, de la calidad de la educación, del prestigio académico de algunas universidades en Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania basta quizás con referir al trabajo de Piketty:

Así, un estudio puso en evidencia que las donaciones de los antiguos alumnos a su universidad se concentraban extrañamente en los periodos en que sus hijos llegaban a la edad para ser candidatos a ella. Además, al confrontar las diferentes fuentes disponibles, se puede estimar que el ingreso promedio de los padres de los estudiantes de Harvard es hoy en día del orden de 450 000 dólares, es decir, aproximadamente el ingreso promedio del 2% de los hogares estadounidenses más ricos, lo que parece poco compatible con una selección basada sólo en el mérito. El contraste entre el discurso meritocrático oficial y la realidad parece particularmente extremo. También hay que subrayar la completa falta de transparencia en los procedimientos de selección (Piketty, 2013, pp. 536-537).

Pero esos informes muestran algo más que estadísticas y conmovedores ejemplos del esfuerzo personal por mejorar la educación. Por un lado, nos ofrecen una imagen de la realidad social y educativa a la que precisamente dichos organismos internacionales contribuyen a conformar con sus políticas culturales y educativas, así como con los recursos financieros que disponen. También esos documentos

² Por meritocracia, en la vida académica, entiendo al gobierno, dirección y administración que ejercen personas sobre otros académicos, y que se les reconoce por su prestigio y calidad académica en sus áreas de conocimiento.

internacionales nos muestran cómo se ven a sí mismos y cómo perciben el mundo. Pero, por otra parte, y esto me parece lo más importante, nos obligan a pensar la realidad, que por supuesto los incluye a ellos, pues no sólo administran y deciden el destino de los recursos financieros sino sobre todo producen y crean una concepción de la educación, la cultura y con ello del mundo, por lo que resulta necesario para cualquier reflexión al respecto tomarlos en consideración.

De algún modo compañeros y colegas latinoamericanos, desde muy diversas organizaciones y prácticas, reconocen esto y permanecen atentos a los movimientos de las altas burocracias internacionales con el propósito de cuestionar, criticar, presionar e influir no sólo en el destino de los recursos sino sobre todo en la concepción de la educación y la cultura desde perspectivas alternativas a los planteamientos mercantiles, empresariales, privatizadores e individualizantes que privilegia la UNESCO. Estos colegas con diversas concepciones de educación popular, de educación para el trabajo, de recuperación de las tradiciones culturales de los pueblos, con perspectivas ideológico-políticas muy diversas representan en el sur de nuestro continente, en Asia, África e incluso en Europa un importante esfuerzo que no deja de influir en la toma de decisiones globales y locales.

DOGMAS DE LA EDUCACIÓN

Pero vayamos a los dogmas, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia de la lengua española dogma es una proposición que se asienta por firme y cierta y como principio innegable de una ciencia. 2. Doctrina de Dios revelada por Jesucristo a los hombres y testificada por la Iglesia. 3. Fundamento o puntos capitales de todo sistema, ciencia, doctrina o religión.

Reflexionar sobre algunos de los postulados dogmáticos que son constantemente repetidos, no sólo en la vida diaria y común, sino

también en los altos medios académicos y políticos, particularmente por los especialistas universitarios y asesores gubernamentales, y con mayor insistencia durante los procesos de enseñanza en todos los niveles de escolarización e incluso en aquellas experiencias no escolarizadas, representa en una época como esta en donde las palabras han perdido significación y sentido con un compromiso ético y político fundamental.

Una cuestión importante en la actualidad es el de la violencia y la pobreza, ambas quizás junto con los procesos electorales y la democracia, así como el fútbol, son los asuntos que más ocupan a los gobiernos. La violencia y la pobreza en América Latina tienen profundas raíces históricas, diversos sentidos, y significaciones políticas, sociales y culturales. Más recientemente la violencia ha adquirido un carácter económico y político que rebasa con mucho las fronteras de nuestro continente. La violencia, pobreza y corrupción son emblemas y abismos de la actual globalización. Suponer que son asuntos locales o regionales, que todo depende de la buena o mala aplicación de algunos programas mundiales o nacionales para mejorar la situación de millones de personas, no es una utopía o un buen deseo sino sobre todo constituye una de las perversiones, del cinismo más evidentes de nuestra época, es decir, una falsa conciencia ilustrada:

[...] cinismo es la *falsa conciencia ilustrada*. Es la conciencia modernizada y desgraciada aquella en la que la Ilustración ha trabajado al mismo tiempo con éxito y en vano. Ha aprendido su lección sobre la Ilustración, pero ni la ha consumado ni puede siquiera consumarla. En buena posición y miserable al mismo tiempo, esta conciencia ya no se siente afectada por ninguna otra crítica de la ideología, su falsedad ya está reflexivamente amortiguada.

«Falsa conciencia ilustrada» [...] la frase es, incluso, un cinismo en estado cristalino. Sin embargo, ésta pretende una validez objetiva. [...] desde un punto de vista lógico, se trata de una paradoja, pues ¿cómo podría ser una conciencia ilustrada y al mismo tiempo falsa? [...] Tal y

como están las cosas, sólo sigue dándose una fidelidad a la Ilustración en la infidelidad (Sloterdijk, 1989, pp. 34-35).

Uno no deja de salir de cierto asombro cuando lee o consulta a los especialistas o asesores de dichos organismos, parecen vivir en un mundo aparte, en un Mundo maravilloso, donde los números y los propósitos cuadran a la perfección, se trata por supuesto de una conciencia cínica que es confirmada por los informes de la UNESCO. De antemano saben que no es así, que con sus programas, becas y anuncios en la televisión poco o nada se logrará, sin embargo lo hacen, siendo fieles a un sistema, al Sistema con mayúscula, que todo lo puede y lo resuelve. Como aquellos colegas que piensan que leyendo, “analizando” y describiendo lo que afirman los informes y documentos de Organismos Internacionales y gobiernos locales, es suficiente para responder a los profundos problemas educativos, de violencia, de salud, de pobreza que vive el mundo.

La violencia no es un asunto de salud pública de posible erradicación como lo pudiera ser la viruela, el cólera o el paludismo. Uno no deja de interrogarse por qué la violencia es vista a nivel mundial, por la Organización Mundial de la Salud y nacional, por los Ministerios de Salud Pública, como una cuestión sanitaria, de batas blancas, quizás sean ecos ilustrados de la revolución francesa y su *Comité de Salud Pública*. Cuando con toda claridad la violencia es un asunto de gobierno, de políticas sociales, culturales y educativas. Por eso pretender erradicar la violencia, sostener ese discurso político, es como suponer que la educación por sí misma es salvífica, buena, la solución de todos los males sociales o que finalmente convirtiendo a la educación en un instrumento para la producción de capital humano, en un negocio privado en manos de consorcios mercantiles internacionales, la educación responderá de mejor manera a las necesidades de sus consumidores. Por lo que así como la violencia no es un asunto de salud pública posible de enfrentar con apropiadas medidas de higiene personal, la educación tampoco es un negocio privado que dependa de adecuadas inversiones

y financiamientos personales como lo supone la UNESCO, al menos no para toda la población.

La educación, entendida como pura y simple escolarización no es un tesoro ni una joya. No olvidemos nunca que el pueblo con mayor escolarización, con mayor información y cultura dentro de los parámetros convencionales de Occidente, el pueblo alemán, su gobierno y buena parte de las educadas potencias europeas y Estados Unidos de Norte América contribuyeron a la aparición de uno de los monstruos más terribles de nuestra historia contemporánea: el Nacionalsocialismo junto con sus campos de concentración y exterminio, de ahí hasta las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki y las consecuencias contemporáneas de todo eso. Nadie podrá negar que los nazis, sus principales dirigentes, sus mandos militares, eran cultos, civilizados, estaban escolarizados, tenían educación. Podríamos decir que eran más civilizados que cultos en el sentido en que Nietzsche plantea la diferencia entre cultura y civilización.

En la actualidad no deja de ser sorprendente el trato de ciudadanos de tercera clase que los franceses, italianos, alemanes, españoles e ingleses dan a los rumanos, albanos, griegos, ucranianos, serbios, búlgaros a quienes la Unión Europea culpa de todos sus males. De entre los niveles más altos de escolarización en Europa Occidental se encuentran los alemanes, ingleses y franceses, sin embargo junto con italianos y españoles se horrorizan de la miseria de los países de Europa Oriental, los discriminan, los tratan como criados, sirvientes, esclavos que junto con los gitanos y otros grupos sociales empobrecidos, representan la escoria de Europa. Incluso académicos o personas con posturas liberales o con cierta tradición de izquierda, se horrorizan frente a los salvajes delincuentes y primitivos criminales vecinos, a los que como dice Baudrillard, no dejan de vampirizar, es decir, no cesan de extraer sus recursos naturales, beneficiarse de sus riquezas y sobre todo de aprovecharse de sus vidas, de su trabajo, como los estadounidenses lo hacen con los latinoamericanos, a quienes luego culpan del narcotráfico y de la corrupción, mismas que sin ellos serían inexplicables.

Recuerdo que en cierta ocasión en mi universidad se impartieron una serie de conferencias por asesores especialistas de la UNICEF, en aquella ocasión acudí al encuentro de uno de esos funcionarios que había sido un excelente profesor del exilio chileno del que yo recordaba sus cursos por su calidad y capacidad crítica, era un buen marxista no dogmático, al menos como docente. Lo saludé con gusto y le recordé sus excelentes clases a lo cual el me dijo –olvida eso, lo importante ahora son las estadísticas, lo demás no sirve– grande fue mi decepción de aquel querido maestro. Poco tiempo después, como sociólogo, me di cuenta que un número importante de profesores y académicos del exilio se habían convertido en incondicionales asesores oficiales de los organismos internacionales.

Por todo lo anterior es importante reflexionar sobre algunos de los dogmas, creencias, postulados o axiomas que en los medios educativos internacionales y nacionales condicionan el pensamiento y las prácticas educativas. En el Informe *La educación encierra un tesoro*, se habla de cuatro pilares de la educación³:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber, convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (UNESCO, 1997, p. 91).

³ Cabe mencionar que el capítulo cuatro del citado informe lleva por título “los cuatro pilares de la educación” sin embargo, líneas adelante se habla de estos cuatro pilares como aprendizajes y por último también se refiere a ellos como sinónimo de conocimiento e incluso de sabiduría.

Más allá de que podamos reconocer en la argumentación que se hace de estos cuatro pilares, cualquier cosa que esto signifique, algunos aspectos con los que podríamos coincidir en términos abstractos, lo importante es precisamente lo contrario. Es decir, sacar de su contexto formal los argumentos y colocarlos en el terreno de la realidad social actual. Es verdad que en términos generales nadie podría oponerse a estos cuatro “pilares” pero precisamente esto es lo que representa una trampa, como tantos otros dogmas que se afirman de la educación, tal y como ya lo he dicho: la educación es un bien en sí mismo, la educación es escolarización, la educación contribuye a la disminución de la desigualdad social, la educación es inversión en infraestructura escolar, la educación es sinónimo de mayor justicia social, la educación contribuye a la democracia; en fin, un sinnúmero de creencias que no resisten en lo más mínimo al análisis y que, sin embargo, son postuladas como verdades absolutas, porque cuando uno los confronta con la realidad social resulta que dichos dogmas no corresponden con ésta.

Como bien sabemos, todo proyecto educativo es un proyecto político, de gobierno, de administración y formación de personas y no simplemente un conjunto de recomendaciones técnicas, didácticas, neutras, válidas para el bienestar de todos. Un proyecto político siempre pretende constituirse en un proyecto hegemónico, más allá de que más o menos favorezca a cierta población. El proyecto político-educativo que propone la UNESCO, se encuentra en una grave crisis de irracionalidad, puesto que existe una falta de convergencia entre los intereses económicos de la abrumadora mayoría de pobres y una pequeña minoría de ricos, brecha que cada día se convierte más en un abismo. Nunca como hoy en toda la historia de la humanidad ha habido tal concentración de riqueza y de poder político en unas cuantas manos, esto, junto con la corrupción y el cinismo, son unos de los emblemas más evidentes de la globalización, hacer como que no pasa nada, es convertirse en cómplice de eso.

Cuando hablo de globalización no puedo dejar de pensar en la definición que alguna vez escuché de “delincuencia organizada”, en

el sentido de que este tipo de delincuencia se le llama organizada no precisamente porque un conjunto de sujetos delincuentes se encuentren articulados entre sí y con objetivos para lograr ciertos fines criminales, sino que fundamentalmente se le llama “delincuencia organizada” porque se encuentra vinculada a funcionarios e instituciones gubernamentales.

La UNESCO figura como un conjunto de asesores y funcionarios organizados que se asocia a gobiernos, grupos económicos y políticos que operan y hegemonizan a la propia globalización. Pareciera como si la UNESCO fuera una organización creada para justificar las miserias de la globalización y no para presentarnos un análisis objetivo y crítico de la realidad social en educación, que pudiera hacernos reflexionar de manera seria. Es en este contexto en el que quisiéramos reflexionar muy brevemente sobre los “pilares de la educación”.

En un estilo verdaderamente “cantinflesco” se dicen cosas como las siguientes:

Aprender a conocer. Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, el placer de conocer, de descubrir. Aunque el estudio sin aplicación inmediata esté cediendo terreno frente al predominio de los conocimientos útiles, la tendencia a prolongar la escolaridad e incrementar el tiempo libre debería permitir a un número cada vez mayor de adultos a apreciar las bondades del conocimiento y de la investigación individual (UNESCO, 1997, p. 92).

Si lo que quiere decir el informe de la UNESCO es que la gente piensa menos lo que hace y que actúa como autómatas indiferentes, puede

ser que tenga cierta razón, en todo caso, no queda claro ¿qué es “el dominio de los instrumentos mismos del saber”?, ¿cuáles son esos instrumentos que son al mismo tiempo el medio y finalidad de la vida humana?

Por otra parte, es fácil de entender por qué en el nivel de bachillerato y en las universidades en general en América Latina y el mundo se ha querido eliminar la filosofía y las humanidades, pues resulta que son “conocimiento sin aplicación inmediata” frente al predominio actual de los “conocimientos útiles” como la administración, el comercio, la mercadotecnia, la publicidad.

Por último, lo que realmente resulta absurdo es la tendencia a la que se refiere el informe de prolongar la escolaridad e incrementar el tiempo libre para que los adultos puedan valorar las bondades del conocimiento y de la investigación individual. Me pregunto si las personas en el África Subsahariana, en Haití, en Centro América, estén en condiciones de apreciar las bondades del “conocimiento y de la investigación individual”, de “aprender a conocer” como algo que eleva su curiosidad intelectual, su sentido crítico y su autonomía de juicio, así como de sentir el placer de comprender, el placer de conocer, el placer de descubrir; de mucha gente que realmente se encuentra en la miseria o más bien que todas estas recomendaciones que se hacen están dirigidas a noruegos, alemanes, daneses o ingleses.

Con respecto a “aprender a hacer” la Comisión que elabora el Informe es mucho más clara, su preocupación fundamental es adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, aquí no hay engaño. “[...] ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?” (UNESCO, 1997, p. 94) No hay mucho que comentar, la Comisión que elabora el Informe dice que la educación es sinónimo de instrucción laboral y adiestramiento para el trabajo. De ahí al concepto de las llamadas “competencias educativas”.

En cuanto al pilar “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” la concepción de la Comisión eleva la cuestión

psicosocial del *bullying* a un conflicto entre naciones, clases sociales y grupos étnicos. Es decir, la Comisión dice que así como hay algunos chicos en la escuela que les hacen daño a otros, hay naciones o grupos económicos que hacen travesuras a otras naciones o a los menos favorecidos, y que con una serie de buenos propósitos de cooperación se pueden eliminar los prejuicios y la hostilidad, llegando incluso a la amistad. El informe afirma que:

La historia humana siempre ha sido conflictiva, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo, en particular el extraordinario potencial de autodestrucción que la humanidad misma ha creado durante el siglo XX [...] La experiencia demuestra que, para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (por ejemplo, en escuelas a las que concurren niños de varias etnias o religiones). Por el contrario si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos. En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad (UNESCO, 1997, p. 98).

Como he dicho en otro momento, el informe da muestra de una escritura esquizoide, pues en el capítulo “aprender a ser” se echa por la borda los temas de la utilidad del conocimiento, la igualación de la educación con la instrucción y el adiestramiento, así como los buenos deseos de hacer amigos al convivir con otros, puesto que en un giro de 180° lo importante es; la imaginación, la creación, el deporte, el arte, la espiritualidad, se trata de que el individuo sea “artífice de su propio destino”. Para los miembros de la Comisión, que recuperan el Informe de *Aprender a ser* de 1972, no cabe la menor duda de que “El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de

una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños” (UNESCO, 1997, p. 102) Visto de manera formal, este último pilar de la educación, aunque mezcla un conjunto de elementos, difiere por completo con los tres pilares anteriores, sin embargo, al igual que los otros no deja de mostrar la formalidad y el vacío de un discurso oficial y ajeno a la realidad social.

CONCLUSIÓN

Una cuestión grave en nuestra actualidad lo representa la incapacidad, ya no digamos de hacer que las palabras signifiquen, que constituyan argumentos o ideas lógicas o racionales que provoquen aunque sea un elemental modo de comunicación, cierta forma de relación conceptual que permita reconocernos en nuestra vida cotidiana y el mundo en general. Todavía aún más, pretender encontrar un sentido más allá de una simple significación del mundo, hoy parece imposible. Un sentido no como la manera lógica de conceptualizar la vida sino que junto con ello, con la razón pudiésemos construir un horizonte, más allá de la posibilidad misma de concebir en este momento una utopía. Las palabras siempre han sido insuficientes para significar y otorgar sentido a la existencia. Hay quienes han querido conferir a la historia esa tarea, otros en un extremo distinto consideran que la única significación y sentido de las cosas está en el presente. Es cierto que aquello que llamamos universal, lo que frecuentemente identificamos con la historia, sólo es posible en lo particular presente, sin embargo, en esta época se ha confundido y mezclado todo, y entonces hay quienes piensan que los particulares, las cuestiones singulares pueden hacerse universales. Realmente pareciera que el mundo en el que nos movemos no nos significa ni da sentido y que nos conducimos por señales, por simples señales como las que motivan a las mascotas u otras especies de animales.

Cómo entender una serie de planteamientos sobre los derechos humanos, sobre la llamada bioética, sobre la paz, sobre cuestiones

ecológicas, derechos a las personas discapacitadas, sobre género, atención a los ancianos, reconocimiento a los homosexuales, democracia, violencia, en fin una cantidad enorme de asuntos particulares que han venido a poblar el mundo con demandas importantes y justas la mayor de las veces, pero que terminan convertidos en modas pasajeras, productos mercantiles o en huecos discursos universitarios y políticos o en leyes con escasa posibilidad de aplicación y en la mayoría de las veces contraproducentes. Por una parte se criminalizan los movimientos sociales y por otra todo se ha convertido en un asunto de ministerios públicos de jueces y de barandillas oficiales.

Por ejemplo, para mí siempre ha resultado un misterio que la Ciudad de México, haya sido uno de los primeros lugares en el mundo en reconocer los matrimonios entre homosexuales e incluso la posibilidad de adopción y crianza de niños entre parejas del mismo sexo o la ley sobre el aborto. En Europa hay países, regiones y ciudades que no aceptan este tipo de condiciones legales y la simple discusión del asunto resulta a veces muy compleja y violenta como en Francia. En la Ciudad de México nunca hubo una gran movilización, algo excepcional, que lograra ese reconocimiento, sobre todo en una sociedad profundamente conservadora, con baja escolaridad, violenta, machista y con fuerte influencia religiosa. Qué fue entonces lo que posibilitó esa orientación; sin duda una consideración electoral y administrativa en el terreno de las propias burocracias gobernantes, así como un asunto de comercialización, consumo de mercancías y servicios específicos, que hizo que los Consejos Empresariales y las Cámaras de Comercio de la Ciudad por lo menos guardaran silencio, cuando por lo general suelen ser muy activos y críticos frente a ciertas reformas y a la participación social callejera. No cabe duda de que dicha reforma a las leyes de la Ciudad fue una acertada decisión vertical que tuvo éxito, sin embargo la fuerza social, la participación política de los involucrados fue y es mínima. Por supuesto esta explicación es insuficiente, pero lo es menos que aquellas que

intentan reducir a un asunto partidista o justificar ideológica y políticamente la cuestión.

Con lo anterior, lo que quiero decir es que hay un conjunto de decisiones para la vida de los individuos a nivel general y particular, que están siendo tomadas, asumidas y ejecutadas de manera irracional la mayor de las veces con fines perversos y contrarios a los intereses de la mayoría de la población, por pequeños grupos de asesores, especialistas, académicos, funcionarios que obedecen a intereses corporativos, financieros, económicos y políticos, y que dedican parte importante de su tiempo a elaborar un conjunto de documentos cada vez más ajenos a la realidad social. De hecho comúnmente se piensa que si un informe contiene estadísticas o datos económicos en automático se trata de algo serio y riguroso. Nada más falso. El descrédito de los organismos mundiales como el de UNESCO es proporcional al fracaso de sus programas educativos.

REFERENCIAS

- Piketty, Th. (2013). *En el capital en el siglo XXI*. México: FCE.
- Sloterdijk, P. (1989). *Crítica de la razón cínica. Tomo I*. Madrid: Taurus.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de maestros*. México: Siruela y FCE.
- UNESCO (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- UNESCO, Instituto de Estadística y UNICEF (2015). *Subsanar la Promesa Incumplida de la Educación para Todos. Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela*. UNESCO.