

NOCIONES DE DESARROLLO Y SU VINCULACIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO

Notions of Development and its Link with the Educational System

Alejandro Sánchez Oñate¹ | Universidad de Concepción | Chile
asanchezo@udec.cl

RESUMEN El objetivo de este trabajo es dilucidar cómo la política y la literatura científica han establecido un diálogo a partir de las nociones de desarrollo y las perspectivas de educación. En primer lugar, desde una perspectiva histórica, se aborda *la relación entre modelo de desarrollo y sistema educativo*, mostrando cómo éste último ha sido determinado por los esquemas ideológicos y políticos de los estados latinoamericanos (especialmente el chileno) en los últimos cien años. En seguida, se presenta una revisión de la *educación como dimensión del desarrollo* desde la perspectiva tradicional de Naciones Unidas y desde una noción de desarrollo amplio, a partir de los aportes de Dag Hammarskjöld y Amartya Sen. Por último, se incluye un análisis de los desafíos que se desprenden para los países latinoamericanos en materia educativa, a partir de las exigencias del mundo globalizante, especialmente respecto de la *educación para el desarrollo sostenible*, para concluir sobre los desafíos que se derivan de aspectos contemporáneos que intervienen en los procesos educativos, tales como las desigualdades en educación, la cultura individualista, la revolución tecnológica y las brechas educativas asociadas a la educación digital.

PALABRAS CLAVES: *Desarrollo, Educación, Economía, Desarrollo sostenible.*

ABSTRACT *This essay deals with the relationship between the development models of the Latin American countries (especially the Chilean case) and the structure of their educational systems. The objective is to study the relationship between the evolution of Latin American states and the conceptualization of education within each political-institutional framework. A review of education as a dimension of development from the traditional perspective of the United Nations and from a notion of broad development is presented, based on the contributions of Dag Hammarskjöld and Amartya Sen. Also, an analysis of the challenges that arise for the Latin American countries in educational matters is included, based on the demands of the global world, especially regarding education for sustainable development.*

As conclusion, the educational systems creates a high stratified social system, with a concentration of students with similar socio-economic background and a social culture that promotes individualism and the exploitation of human relations, dispelling public sense.

KEYWORDS: *development, education, economy, sustainable development.*

¹ Psicólogo, Magíster en Investigación Social y Desarrollo

INTRODUCCIÓN

El presente texto se fundamenta sobre la premisa de que el sistema educativo chileno, tal como está concebido actualmente, se deriva directamente de la estrategia de desarrollo implementada a nivel país, en el marco del concierto latinoamericano; lo cual tiene implicancias directas sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, las posibilidades de movilidad social y desarrollo personal y social del estudiantado.

En un primer apartado se aborda la relación entre la evolución de los estados latinoamericanos y la conceptualización de la educación dentro de cada marco político-institucional; transitando desde el Estado de bienestar en el siglo XIX, seguido de los modelos desarrollistas de la década los sesenta (s. XX) hasta el actual sistema de libre mercado, exponiendo en cada caso los objetivos que ha perseguido el sistema educativo, alineado a la misión del Estado.

En un segundo momento, se analiza el estado actual del sistema educativo a la luz de la perspectiva internacional, de acuerdo a los lineamientos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en materia de educación, siendo ésta una dimensión misma del desarrollo; en contraste con aquella noción de desarrollos alternativos, a partir de los aportes de Dag Hammarskjöld y Amartya Sen.

Por último, se incluye un análisis de los desafíos que se desprenden para el país, y por extensión, para los países latinoamericanos en materia educativa; a partir de las exigencias del mundo globalizante, especialmente respecto de la educación para el desarrollo sostenible. En este sentido, la amplitud respecto de las nociones de desarrollo, no restringidas al ámbito del Estado-nación, nos permite extender los desafíos en materia educativa al contexto internacional.

Modelos de desarrollo: El recorrido común entre Estado y educación

Esta sección presenta un análisis del recorrido histórico que han seguido los estados latinoamericanos en general, y en particular Chile, desde su conformación como estado-nación hasta el presente; y cómo en ese recorrido los sistemas educativos han experimentado transformaciones paralelas a las experimentadas por los modelos de desarrollo político, social y económico de estos países. Si bien esta relación está ampliamente respaldada en la literatura (Insunza, 2009; Puiggros, 2001; Ruíz, 1994, 2001; Redondo, 2007; Solari, 2012), se acepta que no necesariamente sigue un recorrido simultáneo entre los distintos lugares de la región, ni tampoco existe una estricta causalidad entre modelos de desarrollo y modelos educativos (Torres, 2001).

De acuerdo con Torres (2001), los sistemas educativos latinoamericanos fueron creados poco después de que los países establecieran sus fronteras en la conformación de los estado-nación, cuya gestión se extendió hasta la tercera década del siglo veinte. Dentro de sus prioridades se planteó la extensión gradual y progresiva de escolaridad obligatoria y

gratuita para todos, entendiendo la educación como espacio fundamental de producción de lo público (Puiggrós, 2001). En este sentido, la población latinoamericana heredó la idea ilustrada de que la educación constituye una palanca para el progreso, de tal manera que su expansión era un signo de modernidad en los estados de bienestar, ligado al imperativo categórico kantiano de justicia social y responsabilidad individual en la sociedad (Torres, 2001).

Para el caso chileno, el estado republicano asumió una importante responsabilidad en la provisión y regulación de la educación, declarando en la Constitución de 1833 una "atención preferente del Gobierno en todos los niveles" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010, p. 190). Con la Ley General de Instrucción Primaria, promulgada en 1860, el Estado asumió un rol principal en la educación primaria, constituyéndose como garante de la gratuidad de la educación para hombres y mujeres, clasificando las escuelas en elementales (aquellas donde se enseñaban saberes fundamentales como la lecto-escritura, pesos y medidas) y superiores (profundizando en gramática, aritmética, geografía, historia y política) (Redondo, 2007; UNESCO, 2010).

No obstante, la educación pública entró en decadencia juntamente con el Estado de Bienestar, tras el crecimiento de la oferta educativa de grupos privados, sin interés de lucro, con diversos fines sociales; por ejemplo, religiosos y culturales (Puiggrós, 2001).

Luego de la crisis de 1929, se reorienta el eje político latinoamericano dando cada vez más lugar al imperialismo norteamericano. Desde esta influencia nace el estado desarrollista de mediados de los cuarenta, hasta aproximadamente la década de los ochenta, manteniendo un patrón consistente de modernización forzada de las sociedades por el eje del Estado, bajo la noción de educación para la formación de capital humano (Torres, 2001). Hasta antes de este punto, en el marco del estado de bienestar, la discusión sobre educación se trataba sobre el tipo de sociedad deseada, es decir, la educación estaba pensada políticamente. En concepciones desarrollistas, en cambio, pasa a ser hegemónica una visión instrumental de la educación, naturalizada por la sociedad al punto de considerar la educación como algo dado y definido (Ruíz, 2010).

En el escenario chileno, a partir de la Constitución de 1925, se observa el surgimiento de un Estado desarrollista, creándose en este período la Universidad Técnica del Estado, escuelas de ingeniería, escuelas de minas, escuelas industriales, y escuelas y liceos experimentales. Sin embargo, no es sino hasta la década de los sesenta en que se consolida, en el marco de la Alianza para el Progreso (1961) encabezada por el gobierno de Estados Unidos. En este plan se acuerdan reformas estructurales en el ámbito agrario, industrial, social y educacional (Redondo, 2007).

En este contexto, particularmente en educación, Eduardo Frei Montalva lleva a cabo en Chile una reforma sustentada en el modelo socio-político de las teorías del desarrollo y la modernización de la época, lo que significa que la educación tendría una función en pro del

crecimiento económico del país, manteniendo la estructuración social; y excluyendo otros saberes no instrumentales, y la formación democrática y ciudadana (Ruíz, 1994).

Esto es así porque la base sociológica de las teorías del desarrollo está en las teorías de la modernización, que expresan la transición de una sociedad tradicional a una industrial a través de la creación de roles propios de una sociedad industrial. Así, la meta del desarrollo supone para la educación, comprendida como inversión en capital humano, una de las inversiones más rentables para el desarrollo económico de un país, centrada en la formación profesional y técnica según las necesidades de desarrollo e industrialización (Ruíz, 1994; Soto, 2004).

De acuerdo con la teoría del capital humano, la inversión de educación en las personas es semejante a la inversión en capital monetario. Cuanto mayor es la inversión, mayor es la productividad que esa persona genera (Stiglitz, 2000). De aquí que en las políticas latinoamericanas de educación se refiera ineludiblemente a las tasas de retorno a la inversión en educación, al momento de tomar decisiones educativas (Torres, 2001).

Ruíz (1994) cita un extracto de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, de marzo de 1962 (organizada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], la Organización de Estados Americanos [OEA], la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] y otras organizaciones internacionales), que coinciden con las ideas centrales de la reforma educacional:

Planificar implica establecer un orden de prelación en esas inversiones. Y como no nos es dado hacer todas éstas en forma simultánea, es natural que en un orden de prelación corresponda a las inversiones en educación un lugar destacado, subrayando que se trata de inversiones y no gastos. Pero en el mismo campo educacional se necesitan claras orientaciones y objetivos. Hay formas de educación –las de adiestramiento técnico– que van a contribuir directamente al aumento de la producción, y hay otras que sólo podrán abordarse plenamente cuando el crecimiento del ingreso por habitante permita disponer de los recursos necesarios para hacerlo (Prebisch, 1962, en Ruíz, 1994, p. 85).

De esta manera, la formación ciudadana quedó subordinada a la formación de mano de obra y recursos humanos, como exigencia del progreso técnico (Ruíz, 1994). En definitiva, la Reforma Educacional de Frei Montalva en la década de los sesenta significa un cambio decisivo en el sistema educacional chileno. Este modelo educacional se constituiría en modelo central hasta 1981, año en que la dictadura militar centra el nuevo modelo en torno a la privatización y el mercado (Redondo, 2007; Soto, 2004).

La única excepción durante este período, en términos de proyecto educativo, tuvo lugar durante el gobierno de Salvador Allende (1970-1973), en el que se formulan reformas estructurales en educación con participación democrática. Tras el Primer Congreso Nacional

de Educación en 1971 (previos congresos locales y provinciales), nace el Proyecto Escuela Nacional Unificada (ENU), planteando un Sistema Nacional de Educación que permitiera el desarrollo de las capacidades humanas en un marco de integración social, bajo el lema *Por una educación nacional, democrática, pluralista y popular*. Durante este gobierno, se asignaron a la educación los más altos recursos financieros del período 1950-1995, se adelantó la expansión educativa y se avanzó en la política de igualdad de oportunidades. Sin embargo, la oposición política, en conjunto con los medios de comunicación y algunos sectores económicos y eclesiásticos generaron una reacción contraria al proyecto político del gobierno, hasta que en 1973 llega a su fin con el golpe de estado y la instalación del sistema neoliberal de mercado (Redondo, 2007; UNESCO, 2012).

El neoliberalismo está basado en las teorías económicas neoclásicas de Friedrich Hayek y Milton Friedman, para quienes la ganancia constituye la medida de la eficiencia económica, mientras que la iniciativa privada y la competencia son las bases de una sociedad libre. Una de las primeras experiencias neoliberales tuvo lugar durante la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1990) en Chile; sin embargo, es a partir de los gobiernos de Margaret Thatcher (1979-1990) en el Reino Unido, y de Ronald Reagan (1981-1989) en Estados Unidos, cuando este proyecto se internacionaliza (Villatoro, 2014).

Durante la década de los ochenta, a nivel latinoamericano, se produce el ajuste estructural de los estados neoliberales en la región, con un enorme impacto en las agendas educativas, marcado por la globalización capitalista de la educación (Torres, 2001). Presos de las contradicciones del desarrollo, los estados latinoamericanos comienzan a orientarse en función de políticas educativas que postulan la liberalización de la educación y desestatificación de la educación pública, con los objetivos de eficiencia económica y globalización del capital. En este contexto, desde la perspectiva de libertad de mercado en educación –y los valores de individualismo y competencia– queda clara la contradicción con toda tendencia a la solidaridad social presente en el estado de bienestar (Puiggros, 2001).

En la situación chilena, durante la dictadura militar (1973-1990), se generaron diversas transformaciones en el sistema educacional, entre las que destacan el fin del Estado docente (con privatización que traspasa gran parte del poder a la sociedad civil y corporaciones privadas ligadas a la industria, comercio y agricultura), aparición de la educación privada subvencionada por el Estado (financiamiento tipo *voucher*), liberación de obligaciones esenciales a los proveedores de educación y una progresiva desvalorización de la formación docente (Bellei, 2010; Redondo, 2007; UNESCO, 2004).

De acuerdo con Solari (2012), la aceptación sin crítica de la globalización neoliberal de la economía se comprende como la respuesta tácita a un progresismo del pasado sin capacidad de dar respuesta a los desafíos contemporáneos. En este contexto, de la falsa analogía entre educación y bien de consumo, se desprende equívocamente que, al carecer las personas de educación, percibirán la necesidad de ser educados y se preocuparán por satisfacerla, pudiendo además escoger entre una oferta de productos educativos de diversa calidad cuantificada. Esta lógica de libre elección y libre competencia trajo como

consecuencia directa una profunda segmentación del sistema educativo, derivada en desigualdades en los resultados de aprendizaje y mecanismos de selección al interior de los establecimientos.

Posteriormente, en la transición a la democracia chilena, durante los gobiernos posteriores a Augusto Pinochet, se presentaría una continuidad de conceptos y visiones respecto de la dictadura en materia de educación. Amparados en la idea de crecimiento con equidad, se conciliaría el modelo mercantil con elementos correctores de intervención del Estado hasta nuestros días (Bellei, 2010; Ruíz, 1994; Solari, 2012). En definitiva, la evidencia empírica permite concluir que el Estado chileno a través del mercado no ha logrado garantizar el derecho a la educación de sus ciudadanos (UNICEF, 2014). Basta citar al respecto una revisión de la política educacional chilena por parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2004), en que se sostiene:

El punto importante (es) (...) que el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases. (...) la selectividad por escuelas y un énfasis en la «selección» produce un sistema altamente estratificado en el cual hay una creciente concentración de niños en escuelas con antecedentes socio-económicos similares. (...) La democracia no se ve favorecida por una estratificación tan intensa (p. 277).

Perspectiva internacional e implicancias para la educación chilena

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) de las Naciones Unidas es el indicador multidimensional más reconocido del desarrollo humano en el mundo. Fue presentado en 1990 como una escala de medición del grado de desarrollo de los países en el mundo.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), para el año 2000, el IDH consideraba tres dimensiones básicas en la medición del desarrollo: una vida larga y saludable (esperanza de vida), la educación (alfabetización y matrícula) y un nivel decente de vida (producto interno bruto [PIB] per cápita). Al respecto, se sostiene que estas variables se encuentran en relación, por ejemplo, un mayor logro educativo impacta en una mejor salud y en mayores ingresos económicos (PNUD, 2000).

El fundamento de este enfoque descansa en los derechos humanos, como misión declarada de Naciones Unidas, particularmente mediante la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que señala en su artículo 26:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (...) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (PNUD, 2000, p. 15).

Como se puede apreciar, esta definición recoge una visión progresista de la educación heredada de la promesa moderna, operacionalizada en la formación de élites meritocráticas mediante el capital humano, y en el marco de un modelo mercantilista de la educación, al abrir la posibilidad a los padres de escoger la educación para sus hijos, lo que está mediado por la capacidad de financiamiento.

De acuerdo con Basu (2001) el IDH del PNUD ha sido objeto de críticas por su arbitrariedad, no obstante, es más defendible moralmente que el reduccionismo economicista del crecimiento económico como único indicador. En efecto, producto de las críticas al IDH, para el año 2010 se presenta una modificación sustancial del índice, conservando las tres variables centrales, pero renovando su definición y agregación, especialmente respecto de educación. En efecto, se incorporan los años medios de educación de los adultos y los años esperados de educación de los niños al comenzar su escolarización, en función de las tasas de matrícula y permanencia; siempre bajo la perspectiva de capital humano (Villar, 2010).

En las últimas tres décadas, la conceptualización del desarrollo ha avanzado para ir más allá de indicadores económicos hasta hablar de un nivel amplio de desarrollo amplio (Basu, 2001). En esta línea, Sitiglitz (1998, citado en Basu, 2001), reconoce la necesidad de prestar atención a mejoras en la distribución del ingreso, la salud, la educación y el medioambiente. Esta visión implica que las metas que persigue el desarrollo van más allá de objetivos económicos, que por su carácter de progreso infinito, son imposibles de alcanzar en un contexto de recursos finitos (Rodríguez y Sanhueza, 2014).

Ya en la década de los setenta, Hammarskjöld (1975) plantea que el desarrollo es un todo, e implica dimensiones ecológicas, culturales, sociales, económicas, institucionales y políticas; que deben ser abordadas íntegra y relacionadamente. De acuerdo con esta perspectiva, los tres pilares que debiese considerar una nueva concepción de desarrollo son: (1) estar orientado a la satisfacción de necesidades (comenzando por erradicar la pobreza), (2) debe ser endógeno y autosuficiente, es decir, depende de la fuerza y compromiso social, y (3) debe estar en armonía con el medioambiente. Adicionalmente, agrega que el desarrollo exige transformaciones estructurales que son inmediatamente posibles y necesarias (Fundación Dag Hammarskjöld, 1975).

Respecto a la educación, se señala que el sistema valórico capitalista ha distorsionado el rol social, comunitario y familiar de la educación, convirtiéndola en un subsistema mercantilizado, especializado y profesionalizado, reservado para una minoría; quedando el resto de la sociedad con efectos negativos. En cambio, la educación debiese ser el medio por el cual la sociedad avanza, antes que una adquisición personal, promoviendo la cooperación de todos los miembros de la sociedad, sin estar divorciada del trabajo y la producción. Al respecto, se destaca la importancia de la conexión entre empresas productivas y escuelas, generando espacios de aprendizaje permanente, integrando en esos espacios bibliotecas, laboratorios y otros servicios comunitarios que propicien la recreación, el deporte, etc. Según el reporte, gran parte de las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales conceptualizadas hoy sólo son un producto del actual sistema que

favorece el individualismo. La cooperación, en cambio, maximiza los procesos de aprendizaje de la mayoría de las personas (Fundación Dag Hammarskjöld, 1975).

Por otra parte, en relación a los planes de estudio y objetivos de la educación, no debiesen ser secuenciados en términos de modelos educativos prestados, sino que debiesen guiarse por las preocupaciones reales y contextuales de los entornos educativos, bajo el acuerdo de todos los participantes de dichos procesos. Toda esta concepción de la educación se orienta a conectar diversas acciones humanas en torno a un proceso de transformación social y progreso constante (Fundación Dag Hammarskjöld, 1975).

Respecto de los postulados de Amartya Sen, el enfoque de capacidades ayuda a la reflexión sobre cuestiones clave en educación y escolarización, en relación con otros campos políticos, económicos y sociales; por ejemplo, respecto de la distribución de la educación, igualdad de género, superación de la pobreza, formulación de políticas, medición en educación y gestión educacional; siendo central en este enfoque la diferenciación entre derechos y capacidades. De acuerdo con Sen, ambos conceptos expresan preocupaciones éticas para la sociedad. En el ámbito de la educación, los derechos abarcan una serie de resguardos legales *a* la educación, *en* la educación y *de* la educación. Sin embargo, el autor sostiene que el enfoque de capacidades va más allá del concepto de derechos, pues no sólo exige la conceptualización legal de los derechos humanos, sino también el ejercicio o funcionalidad en las personas, desde una perspectiva de justicia social. Así entendido, no sólo importa el derecho de igualdad de oportunidades en educación, sino la capacidad de participar en los procesos y resultados educativos con igualdad de oportunidades. Este enfoque permite a las personas abrir un abanico de posibilidades y opciones centradas en sus libertades y en la igualdad respecto a otros para decidir sobre su desarrollo (Unterhalter & Walker, 2007).

En línea con el pensamiento de estos autores, los análisis internacionales muestran una serie de desafíos pendientes para Latinoamérica y el Caribe en materia educativa. Algunos de los aspectos que en común debiesen tener en cuenta los países de la región son: favorecer las oportunidades de culminar la educación primaria los niños y niñas de sectores rurales, aumentar la oferta educativa multicultural y bilingüe, reducir la discriminación de género y la discriminación racial (indígena y afrodescendiente) (CEPAL, 2010). Por otra parte, se advierte la necesidad de abordar el papel de los sistemas educativos latinoamericanos en la producción de cohesión social, como consecuencia del debilitamiento de las instituciones organizadoras de las sociedades modernas (familia, escuela, trabajo, estado) (Schwartzman & Cox, 2009).

En el plano nacional, de acuerdo al informe *Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina* de la CEPAL (2015), uno de los desafíos para Chile tiene que ver con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la igualdad de acceso a la educación, que dependen directamente del gasto público en esta materia, siendo el país con el menor gasto educacional financiado por el Estado dentro de América Latina y el Caribe; cuyos resultados de aprendizaje reflejan una brecha de 2,4 años menos de educación secundaria respecto al promedio de los países miembros de la OCDE.

Por último, otro de los desafíos presentes para Chile es alinear la educación y capacitación, por una parte, y los cambios estructurales en el sector productivo, por otra; ya que no tiene utilidad la oferta de trabajadores de mayor nivel educativo sin que el país cuente con actividades que lo requieran (CEPAL, 2015).

El impacto de la globalización en los sistemas educativos

La economía política de la globalización sitúa a la educación como un bien fundamental, un atributo particular de las personas incorporadas en las relaciones sociales globales, constituyéndose como una plataforma desde la cual podrán desarrollar una mejor salud, empleabilidad y mejores niveles de vida social (Unterhalter & Walker, 2007).

La UNESCO (2010) plantea que los Ministerios de Educación tienen una doble función., por una parte, son rectores de la política educativa nacional (rol político), y por otra, son administradores de los sistemas educativos (rol administrativo). En este contexto, las demandas de la globalización agregan mayor complejidad a estos roles, incorporando condiciones que no han sido regidas políticamente y frente a las cuales no se encuentra una respuesta tradicional. Por lo tanto, surge la necesidad de gestionar reformas educativas para redirigir y reestructurar el sistema educativo frente a las necesidades de la globalización. De acuerdo con la CEPAL (2011), algunas propuestas concretas que la política educativa debe seguir en el contexto de la globalización son el diseño de políticas y programas dirigidos a la infancia temprana, el mejoramiento de la profesión docente y la disminución de la brecha de acceso a una educación de calidad en favor de los estudiantes con menores oportunidades.

Al analizar las consecuencias de la globalización neoliberal en la educación mexicana, Villatorio (2014) plantea que el sistema educativo debiese caracterizarse por un análisis crítico del presente, la configuración de una identidad que integre universalidad y particularidad, y la formación de un espíritu analítico, reflexivo y crítico que valore la cultura, la soberanía y la integridad nacional. Adicionalmente, el autor destaca el rol de las comunidades étnicas en la conformación del proyecto-nación, por lo que se requiere sustituir la noción de ciudadanía única por una perspectiva multicultural.

Otro ámbito de desafíos tiene que ver con el desarrollo de nuevas tecnologías, basadas en la sostenibilidad. Se requiere, por una parte, definir de los recursos para la innovación tecnológica y corregir los efectos del mercado que distancian a la sociedad de sus metas de desarrollo. Esto implica la elaboración de estrategias autónomas de innovación en tecnología, disminuyendo la dependencia de tecnologías sustentables importadas desde los países más avanzados en esta materia (CEPAL, 2015).

En el ámbito de la educación superior, Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce (2015) señalan que la expansión de la oferta académica, la internacionalización y globalización de los espacios educativos, y el conjunto de demandas sociales, políticas y económicas que se derivan de ello; hacen cada vez más exigible contar con garantías de calidad en las instituciones

universitarias. Estas debiesen considerar al menos la internacionalización del mercado de trabajo, con flujos crecientes de oferta y demanda de profesionales en mercados globalizados, por lo que es necesario formar profesionales con competencias que les permitan insertarse exitosamente no solo a nivel local, sino también internacional. En este contexto, algunos autores advierten la necesidad de volver a politizar el estudio de la educación superior, reconociendo la función que la universidad tiene como institución política del Estado, y enfrentar desde una perspectiva crítica los procesos hegemónicos que tienen lugar en el contexto de la globalización (Ordorika & Lloyd, 2014).

Finalmente, se presenta el desafío de la educación ambiental en casi todas las sociedades del mundo, mediante la búsqueda de alternativas financieras más sostenibles, en términos del uso de energías renovables, reducción de emisiones de carbono, mayores logros de equidad social, entre otros aspectos. Gran parte de los desafíos que se plantean en esta línea implican ponderar la importancia que tiene la economía y el medioambiente en las políticas gubernamentales, cuyo balance dependerá de los antecedentes culturales y contextuales específicos de cada país (UNESCO, 2011).

Desde un punto de vista sistémico, Sierra (2012) sostiene que el modelo económico predominante en la actualidad mantiene un concepto anacrónico del desarrollo, monopolizado por los mercados y las transnacionales, lo que resulta incongruente con una interpretación holística del desarrollo sostenible, en que cada dimensión debe cobrar la misma relevancia. Según la autora, la economía de mercado no tiene un diálogo auténtico con el medioambiente, sino más bien se caracteriza por un monopolio destructivo de la primera sobre el segundo, y constituye una prolongación del colonialismo del siglo XIX. Esta postura cobra mayor sentido al observar que algunos países desarrollados no están dispuestos a una concesión auténtica y sincera por frenar el deterioro ambiental.

En este contexto, la educación, se convierte en un elemento relevante dentro del sistema, de tal manera que un planteamiento educativo puede contribuir a una economía equilibrada y a una evolución armoniosa con el medioambiente; entendiendo que los resultados de una acción educativa se alcanzarán progresivamente, en un proceso que dependerá de la interacción de múltiples factores (Sierra, 2012).

En esta misma línea, Sandoval (2012), sostiene que a nivel cultural existen procesos que dificultan la efectividad de la educación ambiental en la promoción de un comportamiento sustentable, particularmente el antagonismo entre esta orientación educativa y la infraestructura económica de los países latinoamericanos en el mundo globalizado.

En Chile, la Ley General de Educación N° 20.370 de 2009, representa el marco institucional en lo referente a la educación general básica y media. Además de los derechos garantizados en la Constitución, los tratados internacionales, el derecho a la educación y libertad de enseñanza, esta ley reúne un conjunto de principios inspiradores que incluyen calidad de educación, equidad, diversidad, participación, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad. Estos dos últimos principios guardan una especial importancia dentro del

debate de la globalización y su impacto. Con sustentabilidad, la ley se refiere al respeto al medioambiente y el uso racional de los recursos naturales. Por otra parte, con interculturalidad exige que el sistema reconozca y valore a los estudiantes en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (UNESCO, 2012).

Cabe señalar en este punto que Chile cuenta con una larga tradición de educación ambiental, iniciada durante los años sesenta con un planteamiento curricular naturalista de carácter conservacionista. Con el tiempo, fue incorporando directrices provenientes de organismos internacionales ocupados del medioambiente, hasta que en 1997, el Consejo de Ministros de la Comisión Nacional del Medioambiente (CONAMA), creó la Unidad de Educación Ambiental y Participación Ciudadana, que junto al Ministerio de Educación y la Corporación Nacional Forestal (CONAF) pusieron en marcha los primeros programas educativos. En 1998, el gobierno reconoció que, a pesar del crecimiento económico sostenido, la desigualdad social y la presión social respecto de los recursos naturales constituían serias amenazas para la calidad de vida y la sostenibilidad socio-económica. Con estos elementos diagnósticos, el mismo año fue aprobada la Política Ambiental de Desarrollo Sustentable (PADS), y seis años más tarde, el Ministerio de Educación junto con la CONAMA elaboran la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sostenible (PNEDS), aprobada en abril de 2009, previa fase de participación ciudadana y procesos de consulta (UNESCO, 2011).

La EDS se define como un proceso educativo basado en valores, orientado al desarrollo de capacidades que permitan asumir responsablemente la construcción de una sociedad sostenible. Uno de los desafíos de la EDS es superar el sesgo ambientalista, integrando dentro de sus ejes formativos los problemas relativos a la pobreza, salud, igualdad, justicia social, equidad de género y diversidad cultural. En este sentido, el objetivo general de la PNEDS es formar a ciudadanos capaces de asumir individual y colectivamente la responsabilidad de crear una sociedad sostenible y disfrutar de ella (UNESCO, 2011).

Algunas debilidades en la implementación de esta política es el escaso compromiso institucional a nivel local y municipal, la escasa asignación de recursos, necesidad de mayor capacitación al profesorado en materias de EDS, necesidad de mecanismos de seguimiento y evaluación de progresos, falta de transversalidad y consenso a nivel de políticas de gobierno sobre el desarrollo sostenible y falta de compromiso de la sociedad civil, entre otras (UNESCO, 2011).

De lo anterior se desprenden algunos desafíos, como son fortalecer espacios de participación ciudadana en los planes de acción regional y local, incorporando ejes económicos, culturales y sociales; armonizar las metas educativas del país con los objetivos de la PNEDS, desarrollar procesos de innovación pedagógica y promover la investigación en EDS con fondos públicos (por ejemplo, a través de Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, y el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación) (UNESCO, 2011).

Para finalizar, desde el punto de vista del aprendizaje para toda la vida, conviene enfatizar que para lograr una educación ambiental y una EDS de calidad es necesario un compromiso desde las modalidades de educación formal, no formal e informal. En otras palabras, la educación sobre el medioambiente no debe reducirse al aula de clases, sino que deben integrarse diversos actores desde el gobierno y sus instituciones educativas, hasta los docentes, las familias y los medios de comunicación (Sierra, 2012).

CONCLUSIONES

En definitiva, este ensayo propone y analiza la relación entre los modelos y perspectivas de desarrollo a nivel país y la configuración de los sistemas educativos. Uno de los aspectos centrales derivados de esta relación, que todavía resulta vigente, desde un punto de vista nacional, es el hecho de que el sistema educativo reproduzca un sistema social altamente estratificado, con concentración de estudiantes de antecedentes socio-económicos similares en cada escuela, disminuyendo la posibilidad de movilidad social que la educación puede proporcionar. Lo anterior, en el marco de un modelo de desarrollo neoliberal y globalizante, a pesar de la reputación de Chile como modelo de crecimiento económico en Latinoamérica (Chávez & Florez, 2017).

A pesar de recientes avances políticos en la tarea de reducir la desigualdad en la educación chilena, los desafíos actualmente van más allá de las fronteras nacionales. Se suman aspectos contemporáneos que intervienen en la dinámica socio-escolar; por ejemplo, una cultura social que promueve el individualismo y la instrumentalización de las relaciones humanas, alejando el sentido de lo público en los estudiantes (Muñoz, 2011), y por otra parte, los desafíos que se derivan de la revolución tecnológica y las brechas educativas asociadas a la educación digital (Lázaro, Estebanell y Tedesco, 2015).

Sin duda uno de los retos más relevantes a nivel global es lo referido por Sandoval (2012) y Sierra (2012), en relación con el desarrollo de procesos de innovación pedagógica en educación ambiental, promoviendo comportamientos sustentables, no solo en el aula de clases, sino desde marcos que entrecrucen los ejes económicos, culturales y sociales del desarrollo, integrando a actores del gobierno, privados y la sociedad civil.

REFERENCIAS

- Basu, K. (2001). Sobre las metas del desarrollo. En Gerald Meier y Joseph Stiglitz (Eds.). *Fronteras de la economía del desarrollo: El futuro en perspectiva*. México, D.F.: AlfaOmega.
- Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En Marcelo Mendoza y Pía Rajevic (Eds.). *El libro abierto de la informática educativa*. Santiago de Chile: LOM.

- CEPAL (2010). *Políticas de educación y su impacto sobre la reducción de la pobreza infantil*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2011). *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2015). *Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Chávez, A. & Florez, M. (2017). Desigualdad educativa y el neoliberalismo en la educación chilena. *INNOVA Research Journal*, 2(3), 167-175.
- Fundación Dag Hammarskjöld (1975). *What Now: Another Development*. Sweden: Motala Grafiska.
- Insunza, J. (2009). *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. Santiago de Chile: Salesianos.
- Lázaro, J. L., Estebanell, M. & Tedesco, J. C. (2015). Inclusión y cohesión social en una sociedad digital. *RUSC - Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 44-59. doi: 10.7238/rusc.v12i2.2459
- Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: Una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 35-52.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Educación terciaria en Chile*. Santiago de Chile: OCDE Ediciones. ISBN: 978-92-64-05414-1
- Ordorika, I. & Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36(145), 122-139.
- Pedraja-Rejas, L. & Rodríguez-Ponce, E. (2015). El aseguramiento de la calidad: Un imperativo estratégico en la educación universitaria. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 23(1), 4-5.
- PNUD (2000). *Derechos humanos y desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Mundi-prensa. ISBN: 84-7114-902-8
- Puiggrós, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En Carlos Torres (Ed.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

- Redondo, J. (2007). *El derecho a la educación en Chile*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Rodríguez, I. & Sanhueza, P. (2014). ¿Es racional fomentar el crecimiento económico? *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(37) 499-520.
- Ruiz, C. (1994). Educación, desarrollo y modernización. *Revista de Sociología*, 9, 83-93.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Sandoval, M. (2012). Comportamiento sustentable y educación ambiental: una visión desde las prácticas culturales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(1), 181-196.
- Schwartzman, S. & Cox, C. (2009). Las agendas pendientes de la educación. En Simón Schwartzman y Cristián Cox (Eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar Editores.
- Sierra, L. (2012) La educación ambiental o la educación para el desarrollo sostenible: su interpretación desde la visión sistémica y holística del concepto de medioambiente. *Educación y Futuro*, 26(12), 17-42.
- Solari, P. (2012). Una historia del pensamiento filosófico chileno sobre educación. *La Cañada*, 3, 28-75.
- Soto, M. (2004). Políticas educacionales en Chile durante el Siglo XX. *Revista del Magíster en Antropología y Desarrollo*, 10, 30-42.
- Stiglitz, J. (2000). *La economía del sector público*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Torres, C. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En Carlos Torres (Ed.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- UNESCO (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos*. Disponible en línea: <http://www.oei.es/quipu/chile>
- UNESCO (2010). *Institucionalidad de los ministerios de educación: Los procesos de reforma educativa de Chile y Argentina en los años 90*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. ISBN: 978-92-803-3339-8
- UNESCO (2011). *Recorridos Nacionales rumbo a la Educación para el Desarrollo Sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2012). *El derecho a la educación: Una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

UNICEF (2014). *Mercado o garantía de derechos: Modelos en debate para la educación escolar en Chile*. Santiago de Chile: Salesianos.

Unterhalter, E. & Walker, M. (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. NY: Palgrave MacMillan.

Villar, A. (2010). *Desarrollo Humano 1980-2010*. Disponible en línea: <http://www.ivie.es/>

Villatorio, A. (2014). Globalización: crisis, educación y democracia en México (2000–2012). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(1), 205-224.