

El ODS-4 en la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias

Por: Luis Bonilla-Molina. 12/11/2017

***Escrito a solicitud para la revista de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador.**

Resumen

En este artículo se hace un breve recorrido por el proceso de construcción del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro, mejor conocido como ODS-4. El autor inicia su recorrido en el momento histórico de desembarco del neoliberalismo educativo hasta llegar al consenso de Naciones Unidas pasando por la cita de Incheon Corea. Este trabajo es una recuperación del tema desde la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias.

Palabras claves: calidad educativa, estandarización, mundialización cultural, pedagogía, neoliberalismo educativo, resistencias

Los prolegómenos

En la década de los ochenta del siglo veinte desembarca con fuerza el neoliberalismo. La globalización económica y la mundialización cultural son dos de sus expresiones concretas. Para realizar sus fines, el capital trasnacional necesita reordenar la arquitectura del poder y construir un modo único mundial de entender las dinámicas y procesos de gobernabilidad, lo cual pasa por cuestionar la utilidad y gobernabilidad de los sistemas, incluidos los escolares. En consecuencia plantean la crisis de los Estados nacionales como expresiones del déficit existente de **eficacia**[1] y **legitimidad**[2]. En realidad se trataba del emerger de una nueva generación de iniciativas privatizadoras, que cuestionando lo público abrían paso a la hegemonía discursiva y operativa de la gestión privada como paradigma gubernamental.

El neoliberalismo educativo constituye la expresión sectorial del nuevo paradigma de “gobernanza”. Desde este lugar de enunciación construyen una narrativa que señala que en los sistemas escolares, la crisis de legitimidad es carencia de **pertinencia**[3] y la crisis de eficacia se muestra con problemas de **calidad**[4] educativa. Se

impulsa un discurso educativo que desde el cosmopolitismo[5], la integración subregional, regional y mundial, plantea la necesidad de estandarizar procesos y resultados esperados. Esto replantea el papel del sistema de Naciones Unidas -y en el caso que nos interesa de la UNESCO[6]– como espacios para producir una acelerada normalización[7] de la teleología del campo educativo; ello implica renovadas formas de quiebre de las soberanías nacionales.

La neocolonización que impone el neoliberalismo educativo conlleva el desarrollo de sistemas de evaluación que tienden a la uniformidad, la construcción de imaginarios culturales que posibiliten la aceptación de los estándares educacionales que expresen esa nueva orientación y, la disolución progresiva de las autonomías conceptuales y operativas de los Ministerios de Educación nacionales. Como veremos, el trabajo de reingeniería educativa de los noventa del siglo XX y la primera década del siglo XXI allanan este camino.

Durante los noventa se inicia la construcción de la llamada **cultura evaluativa**[8], con el emerger de espacios como el LLECE[9] de la OREALC[10]-UNESCO. En un primer momento, no se trataba de acordar un modo único de medir el rendimiento asociado al discurso de la calidad educativa, sino que en todos los países y sistemas educativos se hablara de la necesidad de medir, de evaluar, los resultados de la acción escolar. Organismos económicos globales como el Banco Mundial (BM) o la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE) y, regionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) fortalecen sus “equipos educativos” para apuntalar esta iniciativa. Se redoblan los condicionamientos para el acceso al financiamiento multilateral destinado a reformas educativas, exigiéndose cada vez más a los gobiernos el establecimiento de protocolos y decisiones que garantizaran la medición del rendimiento escolar –asociado cada vez más a la perspectiva unidimensional de calidad educativa- y el establecimiento de mecanismos institucionales periódicos de evaluación. Los organismos económicos globales y la banca multilateral desarrolla “experticias” sobre *medición de la calidad educativa*. En esta etapa lograron que todos habláramos de calidad educativa y la importancia o no de su medición; es decir construyeron hegemonía discursiva.

En un segundo momento, se trataba de construir redes de significados, dinámicas institucionales homologadas y asociación de la evaluación del rendimiento escolar con la toma de decisiones en políticas educativas. Nuevamente el LLECE-OREALC cumple un papel estelar en este sentido, mediante el desarrollo de las pruebas y evaluaciones conocidas como PERCE[11](1997), SERCE[12](2006) y TERCE[13]

(2013). Estos tres estudios regionales constituyen el más importante proceso de convergencia regional en América Latina y el Caribe respecto a la medición del rendimiento escolar fundamentalmente en las áreas de lectura y escritura, matemáticas y ciencias. Los decisores comienzan a utilizar sus resultados como argumentos -muchas veces maniqueos- orientadores de cambios o reformas educativas. Los medios de comunicación y buena parte de la academia presentan estos resultados como expresiones de la “calidad educativa” nacional en una u otra materia, que a su vez pueden ser comparados con los obtenidos por los restantes países de la región.

La cultura evaluativa se nutre y expande su hegemonía mediante la aceptación –con limitadas y contadas resistencias- de la evaluación del rendimiento escolar como el camino ideal para conocer y trabajar la calidad educativa. La evaluación de los aprendizajes se convierte en un indicador del estado del sistema educativo y su aparato escolar. Un segundo elemento que apuntala la cultura evaluativa lo constituye la aceptación de la estandarización de los conceptos, instrumentos, indicadores, parámetros y resultados esperados mediante la medición de un grupo de aprendizajes. Un tercer elemento de la cultura evaluativa lo constituyen las nociones de éxito y fracaso que subyacen al interior de las mediciones de aprendizajes y que se convierten en referentes que determinan políticas públicas en educación. Un cuarto elemento es la comparabilidad, que presupone la necesidad de identificar –y de ser posible asimilar- las prácticas que hacen posible los mejores logros, propios y de los otros.

La orientación de las políticas públicas como un tema supranacional

Este era un proceso que en los noventa del siglo XX tenía correlatos en los distintos campos de la gobernabilidad planetaria. En consecuencia se impulsan procesos de unificación de metas, en áreas como alimentación, fin de la pobreza, salud, igualdad de género, acceso al agua, energía sostenible, mundo laboral, desarrollo industrial, urbanismo, consumo responsable, medio ambiente, acceso a la justicia, crisis climática, entre otros. Ello lleva a plantear una agenda común global que aliente y oriente las políticas públicas nacionales, monitoreadas y supervisadas por Naciones Unidas.

En educación aún la dispersión de objetivos y propósitos aparece como una limitante para avanzar en la tarea de “alineación” de los sistemas escolares. Por ello, surge la necesidad de “consensuar” las metas, para que la educación marche en

una misma orientación. El discurso de la Educación Para Todos (EPT) se convierte en el instrumento para alcanzar estos fines. EPT asume aspiraciones históricas de la humanidad, como un carril que alinea la locomotora educativa mundial. En ese sentido, la Conferencia Mundial de Jomtien (Tailandia, 1990) marca la pauta, estableciendo diez objetivos[14] a escala internacional y un plan de acción[15] para cumplirlos construyendo un salto cualitativo en la normalización, estandarización, cultura evaluativa y la definición de los aprendizajes en determinadas áreas como el eje vertebrador de los sistemas escolares.

En el año 2000 Naciones Unidas lanza los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) [16] que constituyen un salto cualitativo en la mundialización cultural, vinculada a la toma de decisiones de los gobiernos y la construcción de políticas públicas. Esta iniciativa se complementa con la Declaración de Dakar (2000)[17], estableciendo ambas como fecha final de evaluación de resultados esperados el año 2015. Dakar (2000) continua la senda que trabajara Jomtien (1990) una década atrás: la construcción de un discurso consensuado que oriente las políticas educativas en los cuatro puntos cardinales del planeta. El mundo, los Estados miembros de la ONU, asumen una perspectiva homologada del desarrollo que es la propia de la mundialización cultural.

Jomtien (1990) y Dakar(2000) desarrollan fundamentalmente la perspectiva de la educación inicial, básica y media. Sin embargo, la educación universitaria no escapa a esta dinámica. El proceso de normalización y estandarización del sector se redimensiona a partir de la reunión regional de la Habana sobre Educación Superior (1996) que sirve de pilar a la Conferencia Mundial de la Educación Superior (CMES, 1998). Ambas conferencias asumen como ejes orientadores de las políticas universitarias la **calidad educativa** y la **pertinencia operativa**. A esta cita regional le seguirían la II Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena, Colombia (2008) y la II CMES, 2008. En la actualidad se trabaja en la convocatoria y debates de la III CRES a realizarse en Córdoba, Argentina, en Junio de 2018, la cual trabaja entre otros temas la diversidad cultural, el papel de la ciencia y la innovación, el rol estratégico de ES en la región y por supuesto la calidad educativa. La cultura evaluativa en la educación superior se expresa en la proliferación e incorporación en la narrativa del sector de la estandarización de dinámicas y procesos, catalogados en los llamados *ranking* universitarios. La internacionalización constituye la síntesis discursiva de la mundialización cultural en la educación superior.

El Ministerio de Educación Planetario

En el proceso de neocolonización política, económica, educativa, tecnológica y cultural que impulsa el neoliberalismo como parte de la globalización económica y la mundialización cultural, a partir del año 2000, la OCDE decide auto asumirse de hecho, como el Ministerio Mundial de la Educación. En esa dirección, la OCDE inicia las pruebas del llamado Programme for International Student Assessment (PISA, 2000-2017) que actualmente cubren a más de sesenta países de los cinco continentes, y que se han convertido en el marco discursivo usado por los organismos económicos globales para referirse a la “calidad educativa”. Otros organismos como el Banco Interamericano de desarrollo (BID) y más recientemente la Corporación Andina de Fomento (CAF) pugnan por convertirse en una especie de viceministerios regionales y sectoriales de la agenda educativa. El Banco Mundial (BM) pugna por ser el viceministerio regional de educación superior, como lo evidencia en su informe “Momento Decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe” (2017).

El formato deliberativo y parlamentario de la UNESCO comienza a ser un obstáculo para la agenda liberalizadora de la educación. El neoliberalismo prefiere orientar las políticas educativas al pulso propio de los mecanismos de financiamiento mundial y los condicionamientos para su acceso. Por ello, trasladan el centro de las decisiones en el sector a la llamada Banca de Desarrollo, generando un creciente caos organizacional en la UNESCO, para presentarla como un órgano incapaz de liderar las transformaciones educativas globales. La OCDE se coloca en el centro de las orientaciones para las reformas y cambios educativos.

De Incheon a París: la 39 Conferencia General de la UNESCO

En esta dinámica y proceso de más de tres décadas de construcción de una visión unificada de los énfasis de las políticas públicas y los mecanismos de evaluación de las mismas, se convocan a dos eventos separados pero complementarios: La Conferencia de la Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (2015) y el Foro Mundial sobre la Educación (2015). Este último evento tiene la tarea de alinear esfuerzos para la normalización planetaria de un objetivo educativo. La Declaración de Incheon (2015) elaboraría un *Plan de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible* (ODS) número cuatro, que sería mejor conocido como el ODS-4 de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) [\[18\]](#) aprobados por la

ONU el 25 de septiembre del 2015.

Los días 12, 13 y 14 de Mayo de 2014 se celebró en Mascate, Omán la “Reunión Mundial sobre la Educación Para Todos”, como balance de los actuado en EPT y de cara a los denominados nuevos Objetivos del Milenio 2015-2030 –finalmente Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS- la cual produjo una Declaración Final mejor conocida como “El Acuerdo de Mascate” (2014). Esta declaración contiene dieciséis numerales que apoyan el papel de UNESCO en los logros de EPT y de cara a los nuevos ODS. El numeral siete plantea que *“la agenda de la educación para después de 2015 debe estar claramente definida, ser ambiciosa, transformadora, equilibrada y holística y formar parte integrante del marco más amplio del desarrollo internacional. Esta agenda debe tener una pertinencia universal y movilizar a todas las partes interesadas en todos los países. La educación debe constituir un objetivo independiente en la agenda para el desarrollo después de 2015 y enmarcarse en un objetivo global, con metas mundiales cuantificables e indicadores conexos. Además, la educación debe integrarse dentro de otros objetivos de desarrollo”*. (Acuerdo de Mascate,2014). Lo sustantivo de esta reunión fue subrayar el papel de UNESCO en el seguimiento del ODS4.

En la ruta hacia Incheon destaca lo ocurrido en Octubre de 2014, en la reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Allí, varios de los representantes educativos le pidieron al señor Jorge Sequeira que les informara en que momento se había consensuado en la región, un concepto de calidad educativa. El director -para ese momento- de la OREALC-UNESCO señaló que no se había alcanzado ese propósito; solo se contaba con cinco dimensiones consensuadas que debería contener un concepto de calidad educativa regionalizado, las cuales habían sido acordadas años atrás en una reunión en Argentina. En consecuencia y en razón que las pruebas estandarizadas son presentadas como indicadores del “nivel” de calidad educativa de los países, sería válido preguntarse ¿ustedes aceptarían una tesis o un trabajo que presente la medición de algo que no haya sido conceptualizado previamente? La Declaración de Lima (Octubre,2014) ratificó su compromiso con las políticas mundiales de EPT coordinadas por UNESCO y la construcción de un ODS educativo en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que sería aprobados en 2015, sin embargo el concepto difuso de calidad educativa sería un problema que acompañaría el camino hacia Incheon y posteriormente a Nueva York.

La cita de Incheon (2015) fue la constatación del giro economicista de la orientación

de los sistemas escolares que imponía el neoliberalismo educativo. Los mayores protagonistas del Foro fueron los organismos económicos globales y las corporaciones. En este evento, el Director del Banco Mundial (BM) se atrevió a afirmar que en América Latina y el Caribe se había perdido la última década, al enfatizar en la ampliación de la cobertura, en detrimento de la calidad y la relación de los sistemas escolares con el mundo productivo; lo cual generó una respuesta enérgica de los representantes de los Estados miembros. Mientras voceros de la OCDE ocupaban los escenarios, los maestros y profesores eran los grandes ausentes de la gran cita mundial que definiría las metas para los próximos 15 años. Solo la representación de la Internacional de la Educación (IE) y la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación (CMDE) tuvieron la oportunidad de expresar la voz de los ausentes y de las resistencias al modo único de entender la educación, propio del paradigma de la mercantilización educativa.

La propia mercantilización ha sufrido adaptaciones epocales. En el presente, esta tendencia del capital aparece impactada por la cuarta revolución industrial, generándose una creciente tentación a la virtualización educativa y la disolución de la escuela que conocimos, proceso que comienza a generar resistencias en distintas latitudes. De hecho, el neoliberalismo educativo ha venido generando de manera paralela en las últimas décadas (a) la despedagogización del hecho educativo, (b) la imposición de modas educativas fragmentadas (didácticas, evaluativas, gestión escolar, curriculares), (c) la destrucción progresiva de la carrera docente y la profesión docente, culpabilizando a los maestros de los problemas de calidad y pertinencia de los sistemas escolares, (d) la reconfiguración del plantel con la introducción tendenciosa de la noción de “ambientes de aprendizaje” como sustituto del aula, donde emerge peligrosamente el hogar con computadora y conexión a Internet como un espacio de aprendizaje. Elementos que hemos denunciado como constitutivos en el presente del riesgo de un Apagón Pedagógico Global.

Precisamente Incheon (2015) donde se acordó el 6% del PIB y por lo menos entre el 15% y el 20% del total del gasto público, como piso mínimo de inversión en educación, parecía a veces más un lugar para la promoción de la inversión en tecnología que un Foro Educativo Mundial. Claro está siendo el área de la innovación tecnológica uno de los sectores empresariales globales de mayor ganancia, al consensuarse un porcentaje común de la inversión estatal en educación, convertía a la educación en un segmento a disputar por parte del sector industrial tecnológico. Para que este acuerdo mundial de inversión en educación no fuera trasladado a políticas orientadas a mejorar las condiciones de trabajo y

salariales de los docentes, el neoliberalismo impulsó el discurso que culpabiliza a los docentes de los problemas de calidad educativa, fundamentado en pruebas al magisterio.

El 21 de Mayo de 2015, representantes de los Estados miembros de la UNESCO firman la llamada “Declaración de Incheon”, la cual contiene veinte numerales convergentes con la agenda de los ODS de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En el segmento *“Hacia 2030: una nueva visión de la educación”* se plantea que una educación transformadora se fundamenta en la inclusión, equidad e igualdad de género, comprometiéndose los firmantes con *“la mejora de los resultados de aprendizaje... para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos”* (p.8,2015). La cultura evaluativa se consolida en este consenso mundial, que plantea además el compromiso de *“promover oportunidades de aprendizaje de calidad ...[para lo cual].. es importante que se ofrezcan vías de aprendizaje flexibles”* (p.8,2015), abriendo con ello, una rendija a la virtualización educativa, pero ese es tema de otro artículo. En materia de *“Aplicación de una Agenda Común”* se establece que la *“responsabilidad fundamental de aplicar con éxito esta agenda corresponde a los gobiernos”* (p.9,2015) ... para lo cual *“resolvemos desarrollar sistemas nacionales de seguimiento y evaluación integrales a fin de producir datos sólidos para la formulación de políticas y la gestión de los sistemas educativos, así como para velar por la rendición de cuentas”* (p.11,2015). La Declaración de Incheon (2015) se constituye en el soporte sustantivo para la aprobación del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro, mejor conocido como ODS-4 (Septiembre, 2015)

Ese mismo año se conocía la nueva “Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021” (2015) basado en un contexto de educación cambiante y la agenda inclusiva de la EPT, en cuya propuesta post 2015 destaca como objetivo estratégico 1, el “desarrollar sistemas de educación que fomenten un aprendizaje de **calidad** e inclusivo a lo largo de toda la vida para todos”[\[19\]](#) (p.37,2015). En el numeral 5 de este objetivo destaca positivamente la valoración que hace este organismo internacional de “abordar los asuntos relativos a los docentes y mejorar la calidad de la enseñanza” (p.45,2015), precisando que “para los sistemas de educación es un reto prestar la atención adecuada a los factores que afectan la eficacia y el desempeño docente, tales como las políticas de formación, contratación, implementación,, gestión, evaluación y desarrollo profesional ... A menudo, el estatus profesional, el salario y las condiciones de trabajo son deficientes”

(p.46,2015). En este sentido UNESCO vuelve a colocar su voz como un mecanismo para hacer sentir la opinión de los millones de docentes del mundo que han visto afectado sus ingresos, reconocimiento social y condiciones de trabajo en el periodo del neoliberalismo educativo, abriéndose a la posibilidad de recuperar su legitimidad en el magisterio. Están pendiente en este sentido, la actualización y ratificación de las convenciones aprobadas por los países miembros hace varias décadas, respecto a las condiciones de trabajo del personal docente. Esta orientación de la UNESCO, fuera de la orientación de los organismos económicos globales ratifica la personalidad propia del organismo internacional.

Pero al convertirse UNESCO en el organismo encargado de hacer seguimiento al ODS-4 se corre el riesgo que preste demasiada atención a las evaluaciones estandarizadas no como un complemento, sino como el mecanismo central para la valoración del cumplimiento de las metas. En el numeral 6 del instrumento normativo referido[20] se usa como referente central las pruebas internacionales (p.47,2015), además de adoptar como marco de la calidad educativa los aprendizajes valorados en estas pruebas estandarizadas. No se menciona el desarrollo integral de la personalidad ni la construcción de ciudadanía crítica como tareas centrales de sistemas educativos que se precien de ser de calidad.

El ODS-4 fue enunciado como una tarea internacional con el objetivo de **Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos**. Al ser presentado como el objetivo de la calidad educativa en la estrategia global de desarrollo para todos los países del mundo, en la práctica lo que ocurre es que se cierra un primer ciclo iniciado en los ochenta del siglo XX, cuando el neoliberalismo acusaba a los sistemas escolares de una crisis de calidad y pertinencia educativa y proponía a la calidad educativa como el epicentro de las reformas educacionales de nueva generación. Lo que pretendo subrayar es que la ruta hacia los ODS y el logro del ODS-4 evidencia la hegemonía actual del neoliberalismo educativo en la construcción de políticas educativas. El hecho que la visión de los organismos económicos globales (G8[21], FMI[22], BM, OCDE, BID) entienda la calidad limitada a determinados aprendizajes y la construcción de ciudadanía planetaria para la consolidación de la mundialización cultural, no niega que a nivel del ciudadano común y buena parte del magisterio internacional las **calidades educativas**[23] tengan una aspiración y concepción mucho más amplia. De hecho, desde la **pedagogía radical de las resistencias** hemos insistido que para los pueblos, los padres y los maestros(as) las calidades educativas vistas como resistencias y

alternativas[24], se relacionan con el aprendizaje para la vida, el desarrollo integral de la personalidad y la felicidad, las capacidades para ejercer plenamente la ciudadanía crítica y las posibilidades de enfrentar el desafío laboral y de desarrollo profesional que se plantean con el desembarco de la cuarta revolución industrial. En consecuencia la calidad educativa emerge como un concepto y una práctica en disputa.

La UNESCO que se había sumado desde los noventa del siglo XX a la locomotora de la cultura evaluativa vinculada a la calidad educativa, tenía en la segunda década del siglo XXI serios problemas para desarrollar un discurso que mantuviera su perfil y acompañara la visión de la gobernanza económica mundial. En distintas etapas el organismo se vio social e intergubernamentalmente interpelado respecto a su posición en coyunturas cambiantes. No todo lo explicaba la Constitución de la UNESCO (1945), por ello debió preparar el texto conocido como “Aprender a ser, la educación del futuro” (Informe Faure, 1972), el cual se actualizó años después con el libro “La Educación Encierra un Tesoro” (1996) mejor conocido como el Informe Delors. El debate actual llevo a la Sra. Irina Bokova, anterior Directora General de la UNESCO, a convocar a un grupo de especialistas de diferentes continentes para que elaboraran un texto que planteara la visión epistémica y teleológica del organismo en el presente. El libro “Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?” (2015) intento cumplir esta tarea, el problema fue que al no tener una lectura de procesos y sistémica de la dinámica actual su contenido resultó limitado y no resolvió el problema para el cual fue convocada su elaboración. En consecuencia la actualización paradigmática de la UNESCO es una tarea pendiente.

Para construir mecanismos y métodos consensuados de presentación de resultados en materia de metas del ODS4, la UNESCO-OREALC convocó a una reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe la cual se realizó en Buenos Aires, Argentina el 24 y 25 de Enero de 2017. Con un preámbulo de siete numerales, los acuerdos regionales expresados en doce numerales adicionales y una visión prospectiva de cinco numerales, se inicia la ruta consensuada para el cumplimiento de metas señalando que *“es necesario abordar nuevos desafíos y temas emergentes que identifican la nueva agenda E2030, los que, de acuerdo con las realidades y prioridades de cada país, debemos asumir en su conjunto”* (numeral 7, Declaración de Buenos Aires, 2017), para lo cual, *“nos comprometemos a desarrollar políticas inclusivas con miras a la mejora de **l**ocalidad y la **p**ertinencia de la educación que incidan en todos los actores del sistema educativo”* (numeral 8, Declaración de Buenos Aires, 2017). Al final se acordó una hoja de ruta con (1)

mecanismos de trabajo conjunto; (2) monitoreo y reporte; (3) políticas y estrategias; (4) sensibilización y comunicación; (5) financiamiento y gobernanza.

En ese contexto se convocó a la Trigésima novena Conferencia General de la UNESCO (Octubre-Noviembre, 2017), que sería la primera cita global del organismo para dar seguimiento al ODS-4. Esta Conferencia fue la más “plana” de las citas convocadas en los últimos años por el organismo multilateral. Los debates sustantivos del presente le fueron esquivos, siendo peligrosamente sustituidos por discusiones respecto a aspectos administrativos y de gestión. Sin embargo, destacó en el sector de Educación el foro sobre “Rendición de cuentas en el ámbito de la Educación: cumplir nuestros compromisos” que fue precedido por la presentación del “Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-2018”. En el formato del foro fue emblemático el papel de moderador cumplido por el aprendiz de “Ministro de Educación Planetario” el Sr. Andreas Schleicher (OCDE), quien dirigió el debate sobre los mecanismos de rendición de cuentas nacionales respecto a las metas del ODS-4. Solo el Ministro de Educación de Bolivia, el Sr. Roberto Aguilar cuestionó la denominación empresarial del foro mismo, pero ya nadie se opone al hecho que un representante del organismo económico mundial que se ha erigido en Ministerio de Educación Mundial, sea quien coordine la mesa donde los representantes de países soberanos conversan sobre los mecanismos de seguimiento al ODS-4. El GRULAC^[25] representado por el Sr. Aguilar expresó la intención de la región de construir mecanismos compartidos, propios y contextualizados de seguimiento al ODS-4.

Pero veamos brevemente, sin polemizar, algunos elementos que contiene el Informe^[26] que alimentó el debate de este Foro. El primero, es que centra en las “escuelas responsables” (p.17, 2017) el tema de la calidad educativa, al señalar que “*las escuelas y otros establecimientos de educación y capacitación, son formalmente responsables ante los gobiernos y de manera informal ante los padres y alumnos*” (p.17, 2017) respecto a la calidad educativa. Esto desdibuja el papel del Estado como garante de la educación y abre paso a la dicotomía entre sociedad educadora versus Estado docente. Segundo, respecto a los “Docentes Responsables” (p.25, 2017) señala que “*la confianza de los profesores en su proceso de evaluación influye considerablemente en la eficacia de los métodos de rendición de cuentas*” a lo cual agrega “*la mayoría de los países evalúan a los profesores utilizando diversos métodos. Las observaciones en las aulas se utilizaron en las evaluaciones para el 96% de los docentes de los países más ricos que participaron el estudio TALIS^[27] de 2013*”. (p.26, 2017). En este sentido, en la línea de construir cultura evaluativa, se

da por sentado que la evaluación de los docentes es parte sustantiva de las tareas por una calidad educativa, así mismo, se asumen las pruebas estandarizadas y las encuestas supranacionales como indicadores del comportamiento de los sistemas escolares respecto a la calidad educativa. Tercero en “Padres y Estudiantes responsables” se señala que *“la educación es un esfuerzo social compartido, los padres y los alumnos tienen también papeles importantes que desempeñar. Los padres son responsables de crear un ambiente hogareño estimulante, pero también de propiciar la asistencia a la escuela, el esfuerzo y el buen comportamiento de los hijos”* (p.29, 2017). Compartiendo la necesidad de estimular un mayor involucramiento de los padres, planteo que en este aspecto se desconocen u ocultan el impacto de las desigualdades sociales en la prosecución escolar, desdibujando la responsabilidad del Estado. Esta tendencia se mantiene en los segmentos de “Organizaciones Internacionales Responsables” (p.31, 2017), “Agentes privados con animo de lucro y responsables” (p.34, 2017). Lo que quiero destacar es la carencia de la mirada humanista en la rendición de cuentas respecto al ODS-4 al desaparecer por completo la valoración de las tareas centrales de nuestros sistemas educativos: el desarrollo integral de la personalidad y la construcción de ciudadanía crítica. Los números solos, vacíos y sin la fuerza del encuentro humano, empujan peligrosamente la educación al campo de la relación costos/resultados, es decir a la mercantilización.

2030 como horizonte

En este artículo he ratificado mi valoración crítica sobre la ruta que construyó el neoliberalismo educativo para llegar al ODS-4. Podemos cuestionar la globalización económica y la mundialización cultural, pero lo que no podemos negar es que ya son una realidad. Por ello, la importancia de conocer su proceso de instauración para poder construir resistencias y alternativas. Me cuento entre los que consideran que la UNESCO, sigue siendo un espacio privilegiado para la defensa de la educación como un derecho humano, pero este convencimiento no puede llevarnos a una lectura ingenua o despolitizada de la dinámica de gestión y construcción de discurso del organismo internacional. Al contrario, solo con una clara lectura de las dinámicas de UNESCO podemos rescatar su rol unificador de la esperanza educativa mundial.

Si bien el ODS-4 es una etapa en la ruta neoliberal de destrucción de la escuela moderna, considero que existen muchos elementos en su narrativa que pueden y deber ser valorados y defendidos. El ODS-4 no es una política cerrada, por el

contrario esta en el centro de las disputas educativas del presente. Es urgente entrar al debate desde la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias, para garantizar que la esperanza que en su agenda tienen millones de maestros, profesores, estudiantes y comunidades pueda ser un hecho. Me cuento entre quienes trabajaremos desde una perspectiva crítica por alcanzar las metas positivas del ODS-4.

Lista de referencias

Banco Mundial (2017) “Momento Decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe” Ediciones del Banco Mundial. Washington. EEUU

Bonilla-Molina, Luis (2015) Calidad de la Educación: ideas para seguir transformando. Ediciones Fonacit. Caracas. Venezuela.

Bonilla-Molina, Luis (2016). Apagón Pedagógico Global (APG) Las reformas educativas en clave de resistencias. Disponible en <http://vientosur.info/spip.php?article11627>

Bonilla-Molina, Luis (2017). La salida de EEUU de la UNESCO desde la perspectiva de la crítica al Apagón Pedagógico Global (APG). Disponible en <http://questiondigital.com/la-salida-de-eeuu-de-la-unesco-desde-la-perspectiva-de-la-critica-al-apagon-pedagogico-global-apg/>

Delors y otros (2016). La educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO. Paris Francia.

ONU (2015) Objetivos de Desarrollo del Milenio. Disponibles en <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

Popkewitz, Th (2009) El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Ediciones Morata. Madrid. España

Torres S., Jurjo. (2017) Políticas Educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Ediciones Morata. Madrid. España.

UNESCO (1990) Declaración y Marco de acción de Jomtien (1990). Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO (2014) Declaración de Mascate. Disponible en <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>

UNESCO (2014). Declaración de Lima. Papeles de trabajo. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile, Chile.

UNESCO (2015) Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?. Ediciones UNESCO: París. Francia.

UNESCO (2015) Estrategia de educación de la UNESCO 2014-2021. Ediciones UNESCO. Paris. Francia.

UNESCO (2015) Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Ediciones UNESCO: Paris. Francia.

UNESCO (2015) Educación para la ciudadanía mundial. Temas y Objetivos de Aprendizaje. Ediciones UNESCO. Paris. Francia.

UNESCO (2017). América Latina y el Caribe hacia la implementación del ODS-4E2030. Educación 2030. UNESCO OREALC. Santiago de Chile. Chile.

UNESCO (2017) Resumen del Informe de seguimiento a la educación 2017-2018. Ediciones UNESCO. París. Francia.

UNESCO (2017) Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje. Educación 2030. Ediciones UNESCO: Paris. Francia.

UNESCO (2017) Guía para asegurar la i

[1] Desde esa perspectiva neoliberal las instituciones “no sirven para lo que dicen servir”. Los sistemas de salud no garantizan la salud, prevención y cura de enfermedades, las escuelas no sirven para el desarrollo integral de la personalidad, la construcción de ciudadanía ni para el desarrollo laboral, entre otras. Se colocan

en tela de juicio todas las instituciones públicas.

[2] Se cuestiona que las instituciones no expresan los deseos, anhelos y necesidades de la gente y las mayorías ciudadanas están ajenas a los procesos de toma de decisión en las instituciones públicas.

[3] En cada uno de los componentes pedagógicos: currículo, planeación, evaluación, didácticas, modelos de gestión.

[4] Vista con una epistemología de productos, de resultados. Se enfatiza en el rendimiento escolar, en los resultados de los aprendizajes como la expresión de las bondades de la acción escolar o en su defecto, de su negación.

[5] Leer Popkewitz, Th (2009) El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Ediciones Morata. Madrid. España

[6] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[7] Entendida como la construcción de protocolos globales que orienten la actividad educativa y que sean no solo “consensuados” con los Estados sino acatados como referentes para la construcción de políticas públicas en educación.

[8] Es la aspiración a lograr que todos los procesos y resultados vinculados al rendimiento educativo y las dinámicas escolares, sea posible explicarlo a partir de resultados de las evaluaciones estandarizadas cuantitativas. y/o cuali-cuantitativas.

[9] Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, creado en 1994 en la ciudad de Monterrey, México, con la participación de 15 países de la región

[10] Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, ubicada en Santiago de Chile.

[11] Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

[12] Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

[13] Tercer estudio Regional Comparativo y Explicativo

[14] 1) satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; (2) perfilar la visión;

(3) universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; (4) concentrar la atención en el aprendizaje; (5) ampliar los medios y el alcance de la educación básica; (6) mejorar las condiciones de aprendizaje; (7) fortalecer la concertación de acciones; (8) desarrollar políticas de apoyo; (9) movilizar los recursos; (10) fortalecer la solidaridad internacional.

[15] El cual establece en su introducción que "los países y los grupos de países, así como las organizaciones internacionales, regionales y nacionales, podrán recurrir al Marco de Acción para elaborar sus propios planes de acción y programas de acuerdo con sus objetivos y su mandato y con los sectores que representan".

[16] (1) erradicar la pobreza extrema y el hambre; (2) lograr la enseñanza primaria universal; (3) promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; (4) reducir la mortalidad infantil; (5) mejorar la salud materna; (6) combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades; (7) garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y (8) fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

[17] Cuyos objetivos son: (1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; (2) Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; (3) Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa; (4) Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; (5) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento

[18] (1) fin de la pobreza; (2) hambre cero; (3) salud y bienestar; (4) educación de **calidad**; (5) igualdad de género; (6) agua limpia y saneamiento; (7) energía asequible y no contaminante; (8) trabajo decente y crecimiento económico; (9) industria, innovación e infraestructura; (10) reducción de las desigualdades; (11) ciudades y comunidades sostenibles; (12) producción y consumos responsables;

(13) acción por el clima; (14) vida submarina; (16) paz, justicia e instituciones sólidas, y; (17) alianzas para lograr los objetivos.

[19] El Objetivo 2: “empoderar a los educandos para que sean ciudadanos mundiales, creativos y responsables”; Objetivo 3: “definir la futura agenda de educación” (pp-52-58, 2015)

[20] UNESCO (2015). Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021. Ediciones UNESCO. París. Francia

[21] El Grupo de los ocho países más poderosos del mundo esta integrado por Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Alemania, Reino Unido, Japón y Rusia. Muchas decisiones son tomadas en reuniones del G8 + China.

[22] Fondo Monetario Internacional

[23] En plural se centra en la aceptación y sinergia constructiva de las diversidades

[24] Muchas veces no consientes ni articuladas

[25] Grupo Latinoamericano y Caribeño de países miembros de la UNESCO

[26] UNESCO (2017) Informe de Seguimiento de a educación en el Mundo 2017-2018. Ediciones UNESCO. Paris. Francia

[27] En español: Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje, otro mecanismo de evaluación que desarrolla el Ministerio de Educación Mundial, la OCDE.

[LEER EL ARTÍCULO ORIGINAL PULSANDO AQUÍ](#)

Fotografía: luisbonillamolina

Fecha de creación
2017/11/12