



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Centro de Estudios y Asistencia Legislativa

¿PARA QUÉ EDUCAR EN EL SIGLO XXI?
La formación de ciudadanos cosmopolitas para una
nueva sociedad global

Por

Felipe Garrido Muñoz

Trabajo Final de Graduación para optar al grado de Magister
en Relaciones Internacionales

Porf. Guía: Crisóstomo Pizarro Contador

Marzo, 2018

A Macarena Maldonado, por su comprensión y paciencia.

La persona lo es por la educación, es lo que la educación le hace ser

Immanuel Kant (1983)

ÍNDICE

RESUMEN	i
INTRODUCCIÓN.....	1
1. Problema de la investigación.....	2
2. Objetivos de la investigación.....	3
3. Hipótesis.....	4
4. Metodología y estructura de la investigación.....	5
 MARCO TEÓRICO.....	 8
1. La interdependencia compleja y el globalismo.....	8
2. El análisis y crítica al “sistema-mundo capitalista” propuesto por Immanuel Wallerstein.....	13
3. La crisis de la economía-mundo capitalista y la “bifurcación histórica” según Immanuel Wallerstein.....	16
4. La importancia de la educación cosmopolita y la paz del mundo.....	19
 I. ¿Por qué se requiere una nueva educación? El mundo necesita nuevos ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI.....	 21
1. El escenario mundial y los nuevos desafíos globales.....	21
2. Regionalismo e integración: La “identidad social” como aspecto clave para consolidar un proceso de integración.....	25
3. Relaciones transnacionales: autonomía de la sociedad internacional y necesidad de adaptar el rol de los Estados.....	27
4. La “sociedad civil internacional” y la “opinión pública internacional”.....	30
5. Las transformaciones de los ciudadanos: hacia el cosmopolitismo y una búsqueda por mayor autonomía frente a los Estados-nación y los mercados.....	36
6. Los desafíos que el siglo XXI proyecta para la educación.....	44
 II. ¿Qué estamos haciendo para formar nuevos ciudadanos? Balance de la educación para el siglo XXI en virtud de formar ciudadanos cosmopolitas	 48
1. ¿Quiénes son los actores y para qué educan en el mundo?.....	48

2. Objetivos y metas para la educación en el mundo y América Latina.....	59
3. Esfuerzos por crear ciudadanos europeos: La cultura como eje en “Europa con los ciudadanos” y “Europa creativa”.....	66
4. Esfuerzos de la UNESCO y América Latina por dar forma a una “sociedad educativa”.....	71
5. Aciertos y desaciertos. Un balance sobre lo que se ha hecho para pensar el futuro.	77

III. ¿Cómo preparar ciudadanos para una “nueva” sociedad global? Algunas consideraciones para la formación eficiente de los nuevos ciudadanos del mundo..... 81

1. Los actores que educan en el mundo deben ser autónomos frente a los mercados y racionalidad capitalista. Requieren transformar el sistema económico internacional...	81
2. Actores que entregan educación en el mundo deben trabajar en redes globales.....	85
3. Una gobernanza global, a través de una democracia cosmopolita que garantice el cumplimiento de acuerdos internacionales sobre objetivos y metas en educación.....	90
4. Una mejor integración para formar ciudadanos cosmopolitas: superar la crisis de motivación, ampliar el significado de la educación y el potencial de las Redes Sociales.....	99
5. Formar en “humanidades” para lograr mínimos comunes en la cultura global.....	104

CONCLUSIONES..... 109

BIBLIOGRAFÍA..... 112

RESUMEN

Las transformaciones que ha sufrido el mundo en lo que va de siglo XXI ha generado amenazas y oportunidades para el bienestar de las personas. Los nuevos problemas y desafíos son de carácter global, lo que advierte la necesidad de adecuar nuestra educación y adoptar la formación de ciudadanos capaces de enfrentar esa realidad.

En la primera parte de la investigación se da cuenta de cuáles son las principales transformaciones globales que demuestran la necesidad de una nueva formación de ciudadanos. Se concluye que esos ciudadanos han de ser cosmopolitas para que sean aptos en la resolución de los desafíos del siglo XXI. Luego se realiza un análisis de lo que la sociedad civil ha hecho hasta ahora, a través de ONG e instituciones diversas, para adaptar la educación al siglo XXI y alcanzar el objetivo de formar nuevos ciudadanos cosmopolitas. Ese análisis nos permite comprobar que los esfuerzos hasta ahora han sido insuficientes, debido a que se requiere una transformación del sistema-mundo capitalista y su racionalidad de acumulación incesante. Finalmente, tomando como referencia las insuficiencias identificadas, se exponen algunas consideraciones que permitirían transformar de forma paralela, el sistema-mundo capitalista, y la formación de ciudadanos tradicionales a ciudadanos cosmopolitas.

En el trabajo se concluye que si la gran mayoría de los desafíos del siglo XXI son consecuencia de la racionalidad capitalista de acumulación incesante de capital, los ciudadanos cosmopolitas deben formarse en un sistema educativo capaz de redirigir esa racionalidad, contribuyendo en la creación de una nueva sociedad global. Para eso se requiere de un sistema internacional lo más integrado posible, porque al mismo tiempo, los procesos de integración se benefician en la medida que los ciudadanos superan progresivamente las nociones tradicionales de la ciudadanía y asuman un nuevo significado con una dimensión global, creando un círculo virtuoso de transformación.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo la educación ha centrado sus principales esfuerzos en diferentes propósitos, los cuales se manifiestan en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales. En especial las áreas asociadas a las humanidades están directamente relacionadas con lo que hoy conocemos como Formación Ciudadana. Dicha formación ha estado sujeta a las necesidades y prioridades de determinados contextos históricos.

En Chile, a inicios del siglo XIX, se argumentó que la enseñanza de la Historia - incluida como asignatura escolar secundaria en 1843-, prepararía a las personas para ser patriotas y ciudadanos. Evidentemente esto responde a la necesidad de consolidar el Estado y la nación chilena, todavía inestables en esa época. Luego, en la segunda mitad del siglo XIX la concepción sobre la enseñanza de la Historia cambió a una noción de idea de progreso. Tal progreso se relacionó con el movimiento de Ilustración y poder de la razón, lo que incentivó la imitación de Europa Occidental y por lo tanto el necesario estudio de su historia¹.

Durante la última década del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, se plantearon objetivos relacionados con el fomento de la honestidad, el patriotismo y los valores nacionales. Los héroes de la Guerra del Pacífico serían importantes modelos de aquello. Además, junto con lo anterior, hay que reconocer el surgimiento de la clase media como grupo social con gran poder político, que pronto sintió la necesidad de romper los lazos con su herencia española/europea y potenciar los valores y tradiciones chilenos. La segunda mitad del siglo XX fue testigo de la aparición de nuevas tendencias. A mediados de los años 60 se observó un intento por fomentar la conciencia histórica y la participación ciudadana. Los estudiantes fueron incentivados a comprender su contexto social, de tal forma que pudieran participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo económico y social del país².

¹ ZÚÑIGA, Carmen. ¿Cómo se ha enseñado la historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. Pensamiento Educativo (PUC), Santiago, 2015, p. 123.

² Íbid., p. 129.

Finalmente en los años 80 se volvió a fomentar el patriotismo y los valores nacionales, aunque esta vez, ya no con la intención de consolidar el Estado y la nación, sino que para enfrentar las “amenazas” propias del contexto de Guerra Fría y protegerse de las influencias externas. Con el retorno de la democracia se ha enfatizado en el valor de la democracia, los Derechos Humanos y la participación en tolerancia, como principios básicos para educar a los ciudadanos chilenos.

Cada uno de estos enfoques se ha centrado en las necesidades de su propia época, y los estudiantes, en consecuencia, se han educado como ciudadanos preparados para enfrentar los desafíos que demandó su contexto histórico. Justamente este fenómeno es que me ha llevado a la pregunta central de este trabajo: “¿Para qué educar en el siglo XXI?”. Esta pregunta nos obliga a entender cuáles son las necesidades propias de nuestra época, y por lo tanto, qué es lo que deben enfrentar los ciudadanos de hoy y mañana.

1. Problema de la investigación

¿Existe un nuevo contexto que amerite otro propósito en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana? Desde finales del siglo XX el mundo ha sufrido transformaciones rápidas y violentas en tecnología y comunicación. Esos cambios han trascendido a las dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales de la población a nivel global. Sin embargo los modelos educativos siguen teniendo más o menos los mismos objetivos que en los años 90, con la incorporación de temáticas de interés actual como el cuidado del Medio Ambiente, efectos de la globalización, y últimamente los procesos migratorios.

Pero esto no es suficiente para desarrollar una nueva concepción de la ciudadanía. Para cambiar los objetivos fundamentales de la Formación Ciudadana debemos, como sociedad, comprender muy bien las transformaciones y tendencias del mundo actual, especialmente los problemas y desafíos que tendrán los futuros ciudadanos. El problema de investigación que tiene este trabajo es justamente poder identificar las transformaciones

más significativas que ameriten una nueva educación, y en consecuencia, cómo debería ser esa educación.

Si reconocemos cambios en el mundo que han afectado en los modos de vida de las personas, ¿es sensato seguir preparando de la misma forma a los ciudadanos? Si reconocemos cambios profundos que plantean nuevos problemas y desafíos, ¿no es obvia la necesidad de adaptar la educación al nuevo contexto histórico-social? Es difícil imaginar alguien que no esté de acuerdo con esto, entonces ¿hacia dónde debe orientarse esa nueva educación?, ¿cómo debiera ser la formación de nuevos ciudadanos?, ¿Cuáles son las claves para entender el momento que estamos atravesando? Sólo una vez despejando estas preguntas que nos ayudarán a comprender de forma crítica el siglo XXI, sabremos para qué educar en él.

2. Objetivos de la investigación

Para resolver este problema, se han propuesto algunos objetivos a la investigación. A raíz de las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales del siglo XXI, se parte de la base que es necesaria una nueva educación, y en especial, una nueva Formación Ciudadana. Sin embargo, al no estar seguros de cuál es el sentido que debe tomar esta nueva educación, el Objetivo General de este trabajo es responder la pregunta ¿Para qué educar en el siglo XXI?

Dicha pregunta implica responder previamente otras interrogantes más específicas, las cuales tomaremos como Objetivos Específicos de la investigación:

- En primer lugar, ¿Por qué se requiere una nueva educación?, ¿Cuáles son las transformaciones más importantes del siglo XXI?, ¿Cómo han afectado a los ciudadanos? y ¿Qué desafíos plantean esas transformaciones a la educación del siglo XXI? Este primer grupo de preguntas son trabajadas en el Capítulo I de esta investigación, e implican resolver el Objetivo Específico 1 del trabajo: conocer el

nuevo escenario global -desde el punto de vista del sistema internacional, considerando sus efectos económicos, sociales, políticos y culturales- sobre el cual construir una nueva educación.

- En segundo lugar, una vez descrito el nuevo escenario global, ¿Qué se está haciendo para formar nuevos ciudadanos en función de dicho escenario?, ¿Quiénes son los actores que entregan educación en el mundo?, ¿Cuáles son los objetivos y metas que se han propuesto?, ¿Se ha adaptado la educación al nuevo contexto histórico en cuanto a procesos de integración y regionalización? Este segundo grupo de preguntas son trabajadas en el Capítulo II de esta investigación, e implican resolver el Objetivo Específico 2 del trabajo: analizar las experiencias que buscan adaptar la formación de ciudadanos en la educación, para hacer un balance sobre sus resultados.
- En tercer lugar, tras conocer los resultados de ese balance, entonces cabe preguntarse ¿Cómo preparar ciudadanos para una nueva sociedad global? Esto es trabajado en el Capítulo III de esta investigación, e implica resolver el Objetivo Específico 3 del trabajo: considerar los aciertos y desaciertos que se puedan identificar en el segundo grupo de preguntas, para sugerir consideraciones que permitan formar nuevos ciudadanos de forma más eficiente.

3. Hipótesis

La hipótesis de este trabajo consiste en afirmar que se requiere de una nueva educación conforme con el contexto del siglo XXI, más determinado por las redes transnacionales que por los Estado-nación en sus dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales. Esto significa que los nuevos ciudadanos del siglo XXI tendrán como desafío principal superar los problemas globales de forma global, para lo cual es necesario conformar una “nueva sociedad global”.

La mejor forma de hacerse cargo de los problemas y desafíos del siglo XXI es con ciudadanos del siglo XXI. Por tal motivo la Formación Ciudadana debe centrarse en preparar “ciudadanos cosmopolitas”, que sean capaces de dar forma a la nueva sociedad global, que se vinculen con las redes globales y creen nuevos mecanismos de participación traspasando los estrechos límites del Estado-nación.

Esto implicaría un cambio cultural tanto en la población como en las instituciones y organizaciones del mundo. Incluso conlleva cambios de paradigma en la educación que vayan más allá de la escolarización y pase a ser responsabilidad de la propia sociedad civil internacional.

4. Metodología y estructura de la investigación

Este trabajo es una investigación cualitativa sobre el sistema internacional, cuyo análisis está dividido en tres capítulos, cada uno orientado a resolver uno de los Objetivos Específicos mencionados anteriormente. Además, cada capítulo está subdividido en apartados que tratan diferentes ámbitos.

El primer capítulo busca resolver el primer Objetivo Específico del trabajo y se titula “¿Por qué se requiere una nueva educación? El mundo necesita nuevos ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI”. Este capítulo es un estudio del nuevo contexto histórico y social que plantea el siglo XXI, dando cuenta de algunas de sus principales transformaciones. Aquí se explica cuál es el sentido de una nueva educación, centrada en preparar ciudadanos aptos para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Para eso, el capítulo se ha dividido en seis apartados. En el primero de ellos se contextualiza el escenario mundial y sus nuevos (y no tan nuevos) desafíos globales. También se constata el hecho de que existen actores que buscan formas de enfrentarlos. En el segundo apartado se aborda una de las vías para enfrentar los nuevos desafíos, que es lo que hacen los actores tradicionales como los gobiernos y Estados-nación, intentando

adaptarse a los procesos de “regionalización” e “integración”. El tercer apartado aborda la otra vía, es decir, la que abren los propios ciudadanos configurando nuevos actores de relevancia internacional a través de redes transnacionales que no dependen de ningún gobierno. Luego, en el cuarto apartado, se profundiza la idea de la “sociedad civil internacional” y la “opinión pública internacional” para explicar el rol que juega la ciudadanía para ejercer presión mediática, lo cual provoca efectos en los demás actores del sistema internacional. Finalmente, en el quinto apartado, se señalan algunas transformaciones de los ciudadanos, que se orientan hacia el cosmopolitismo y una búsqueda por mayor autonomía frente a los Estados-nación y los mercados. Tomando todo lo anterior, en el sexto apartado se interpretan los desafíos que el siglo XXI proyecta para la educación.

El segundo capítulo busca resolver el segundo Objetivo Específico del trabajo y se titula “¿Qué estamos haciendo para formar nuevos ciudadanos? Balance de la educación para el siglo XXI en virtud de formar ciudadanos cosmopolitas”. En esta parte del trabajo se realiza un análisis de lo que se ha hecho para adaptar la educación al siglo XXI y aterrizar el objetivo de formar nuevos ciudadanos.

Para eso el capítulo se ha organizado en cinco apartados. En el primero se examinan los actores que entregan educación en el mundo para evaluar su idoneidad sobre la formación de nuevos ciudadanos cosmopolitas. En el segundo se comparan los objetivos y metas de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, la Carta de Belgrado y la reunión de expertos en Bogotá, para identificar avances y tendencias, junto con algunas transformaciones de ciertos sistemas educativos. En el tercer y cuarto apartado se examinan algunas experiencias y esfuerzos por ampliar la dimensión de la ciudadanía. En el tercero se analizan los programas “Europa con los ciudadanos” y “Europa creativa”, los cuales ponen la cultura como eje de trabajo; y en el cuarto se comenta el aporte de la UNESCO en América Latina por dar forma a una “sociedad educativa”. Para finalmente, en el quinto apartado, realizar un balance general sobre los aciertos y desaciertos de lo hecho hasta ahora para enfrentar el futuro desde la educación.

El tercer capítulo busca resolver el tercer Objetivo Específico del trabajo y se titula “¿Cómo preparar ciudadanos para una nueva sociedad global? Algunas consideraciones para la formación eficiente de los nuevos ciudadanos del mundo”. Aquí se realizan sugerencias orientadas a superar las insuficiencias identificados en el capítulo anterior, con el fin de contribuir a una formación eficiente de nuevos ciudadanos cosmopolitas.

Para eso se han organizado cinco apartados. En el primero se entregan algunas consideraciones para que los actores que educan en el mundo, adquieran mayor autonomía frente a los mercados y la racionalidad capitalista del sistema-mundo, ya que ésta es la principal barrera que tienen los actores para educar ciudadanos cosmopolitas. En el segundo apartado se propone trabajar en redes globales de educación, para evitar crear guetos o burbujas culturales en vez de favorecer una sociedad global, lo cual es la segunda barrera que afecta a los actores que entregan educación. En el tercero se presentan algunas consideraciones para crear una gobernanza global, a través de una democracia cosmopolita, que pueda garantizar el cumplimiento de acuerdos internacionales sobre objetivos y metas en educación. En el cuarto apartado se comentan algunas ideas para beneficiar los procesos de integración y la formación de ciudadanos cosmopolitas de forma paralela. Y finalmente, en el quinto apartado, se plantea la importancia de “Formar en Humanidades”, con el fin de lograr mínimos comunes en la cultura global, lo cual contribuye a resolver todos los problemas identificados en el Capítulo II.

MARCO TEÓRICO

Para abordar cualquier estudio de Relaciones Internacionales, es necesario tomar como referencia unidades de descripción y análisis que lo permitan. Las teorías permiten asumir un conjunto de creencias fuertes, premisas, conceptos y definiciones que servirán de punto de partida para desarrollar la investigación. Ese conjunto de creencias no puede ser cuestionado, no porque sea imposible, sino porque se ha tomado una decisión metodológica a priori, precisamente en el sentido de no aceptar ningún intento de someter a cuestionamiento las creencias fundamentales. Esto es lo que Pierre Allan en su estudio de “Ontologías y explicaciones en las teorías de las Relaciones Internacionales”, ha llamado *heurística negativa*³.

En esta investigación, dicho conjunto de creencias fuertes, premisas, conceptos y definiciones, derivan de los cuatro puntos expuestos a continuación.

1. La interdependencia compleja y el globalismo

Una de las bases por la cual parte este trabajo, es la afirmación de que el mundo actual es cada vez más interdependiente en sus relaciones internacionales. La “Teoría de la interdependencia compleja” desarrollada por Robert Keohane y Joseph Nye a finales de la década de 1980, tiene como punto de partida el reconocimiento de que a consecuencia del comercio, del turismo, de las nuevas tecnologías en el campo de las comunicaciones y de una vasta red de relaciones transnacionales entre ciudadanos privados, asociaciones y empresas tradicionales; se han alcanzado tales grados de intensidad y desarrollo, que hoy se puede afirmar la existencia de una sociedad mundial, no sólo interestatal⁴.

Los autores que postulan la concepción transnacional, se distancian de los paradigmas tradicionales (“realista” e “idealista”), que basan sus análisis casi únicamente

³ ALLAN, Pierre. Ontologías y explicaciones en las teorías de las Relaciones Internacionales. Revista Ciencia Política. Vol. XXI, 2001, p. 80.

⁴ ARENAL, Celestino del. Introducción a las Relaciones Internacionales. 4º ed. Madrid, Tecnos, 2002, p. 299.

en el protagonismo de los Estados en el sistema internacional. Se distancian no porque crean en la posibilidad inmediata de una comunidad política mundial, *sino porque consideran que las fronteras estatales no coinciden ya con las nuevas realidades de las relaciones internacionales*⁵. Por lo tanto, es lógico asumir que dichas teorías ya no son útiles para explicar los fenómenos actuales de las Relaciones Internacionales.

Según Roberto Russell, Keohane y Nye, la actual estructura del sistema internacional responde a tres notas características que explican la matriz denominada interdependencia compleja.

En primer lugar, la multiplicidad de los canales de conexión entre las distintas sociedades nacionales. En este sentido, agregan a las clásicas relaciones internacionales de los realistas e idealista, las transnacionales, esto es, las que se producen a través de los Estados y las relaciones transgubernamentales que son aquellas que tienen lugar entre las agencias gubernamentales pertenecientes a distintos países. Conforme a estos autores, el estudio de estos tres tipos de relación muestra que resulta inapropiado ver al Estado-nación como una unidad coherente (racional y unificada) como así también hablar de intereses nacionales sin tener en consideración los conflictos internos, las competencias intraburocráticas y los complejos sistemas de toma de decisiones existentes en el interior de cada país.

En segundo lugar, destacan la ausencia de jerarquías entre las cuestiones que componen la agenda internacional. Es claro, que la complejidad del sistema revela que los aspectos vinculados con la seguridad militar – a diferencia de lo sostenido por los realistas – no dominan necesariamente esta agenda. La vieja división entre “alta política” y “baja política” no tiene mayor sentido en el marco de la “interdependencia compleja”.

Y en tercer lugar, derivado de lo anterior, los autores mencionados se refieren a la “devaluación” de la fuerza militar. Se considera que a partir de 1945 la fuerza militar ha venido perdiendo importancia relativa para el logro de resultados en política. Esto último, se

⁵ Íbid, p. 301.

aplica particularmente a las relaciones entre Estados pertenecientes a un mismo bloque donde el poder militar suele tornarse irrelevante para la resolución de los acuerdos existentes o para imponer la voluntad del Estado más fuerte en las dimensiones económicas e incluso políticas⁶.

En suma, la unidad de análisis deja de ser el Estado-nación, se incorporan otros actores de carácter transnacional (por ejemplo, multinacionales, bancos, internacionales partidarias, iglesias), subnacionales (burocracias gubernamentales, partidos políticos, etc.); se cuestiona profundamente el concepto “interés nacional” y se transforman radicalmente las claves jerárquicas propuestas por la escuela realista clásica - donde la seguridad nacional era el tema de más relevancia. Muchos de estos aspectos están presentes en el Capítulo I del trabajo.

Todo lo anterior no quiere decir que los Estados no tengan ningún tipo de incidencia, de hecho, aún son un actor de primer orden dentro de la unidad de análisis de la interdependencia compleja, sólo que comparte espacio con otros actores.

Luciano Tomassini aclara que en la interdependencia compleja hay algunas presunciones que se mantienen de los paradigmas tradicionales. La presunción de que los principales actores de la política mundial son los Estados continuaría siendo válida, aunque se pondría más énfasis en los actores no estatales, las organizaciones intergubernamentales y las relaciones transnacionales. Otro aspecto que se mantiene es la presunción de racionalidad, es decir, que los actores como los Estados actúan racionalmente, puesto que sin ella las inferencias efectuadas desde la estructura hacia la conducta de los actores resultarían imposibles. Por último, la presunción de que los Estados buscan el poder y calculan sus intereses de conformidad con ellos debe ser calificada en forma muy severa. El poder y la influencia continúan siendo consideradas como un importante interés del Estado, pero la conclusión de que la búsqueda del poder constituye en todos los casos el interés

⁶ KEOHANE, Robert. *After Hegemony. Cooperation and discord in the World Political Economy*. Princeton, Princeton University Press, 1984. En: RUSSELL, Roberto. *Teorías contemporáneas en Relaciones Internacionales*, pp. 18-19.

excluyente del Estado, o de que siempre adopta la misma forma, debe ser rechazada. Bajo diferentes condiciones sistémicas los Estados definirán sus intereses en forma diferente⁷.

Pese a esto, se asume que existe un mundo más fragmentado, heterogéneo e interdependiente que antes, en que las sociedades nacionales interactúan y se entrelazan a través de múltiples canales de naturaleza muy diferente a aquellos por los cuales transcurrían las relaciones diplomáticas en el pasado. Esto, para Tomassini, provoca la necesidad de reconocer algunos cambios en la política internacional, las que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- La necesidad de entender el cambio como un estado normal de las Relaciones Internacionales.
- La creciente complejidad del mundo moderno en general y del sistema internacional en particular. Este fenómeno está vinculado al hecho de que el curso de las Relaciones Internacionales ya no depende casi exclusivamente de las decisiones de los estadistas y de los generales como en el pasado, sino de la evolución de una multiplicidad de factores científicos, tecnológicos, económicos y socioculturales.
- Se agrega el hecho de que esta nueva situación es manejada por múltiples actores desde centros de poder más fragmentados que antes. Esta visión pluralista del sistema internacional se basa, ante todo, en la emergencia de una serie de actores no gubernamentales imprimiéndoles un carácter cada vez más interdependiente.
- Los temas cada vez están más entrelazados.
- El aumento de la “densidad” de la política exterior y la correspondiente sobrecarga de los servicios exteriores.

⁷ TOMASSINI, Luciano. Relaciones Internacionales: Teoría y práctica. N° 2. Santiago. PNUD-CEPAL, 1988, pp. 70-71.

- El antídoto contra la incertidumbre es la previsión o prospectiva.
- La política exterior necesita fortalecer la práctica de la diplomacia multilateral⁸.

Muchas de estas ideas han predominado en los estudios de organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés) que sobre estas creencias agrega la importancia de la educación.

La UNESCO señala que la interdependencia planetaria y la globalidad son fenómenos de nuestra época, que ya están actuando y que marcarán con su impronta el siglo XXI. La utopía orientada que ha de guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia un mayor entendimiento mutuo, hacia un mayor sentido de la responsabilidad y hacia una mayor solidaridad, sobre la base de las diferencias culturales y espirituales. La educación tiene un papel esencial en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás, para comprenderse mejor así mismo⁹.

Estas premisas están consideradas de forma explícita e implícita en los diferentes pasajes del trabajo. Pero también están complementadas con algunas preconcepciones provenientes del “globalismo”, cuyo núcleo central se puede describir de la siguiente manera:

- El sistema internacional no sólo es anárquico, sino también en este impera la desigualdad;
- Hay una preponderancia de los factores económicos;
- Hay una relación de explotación del Sur por parte del Norte, de la “periferia” por parte del “centro”;

⁸ Íbid, pp. 106-110.

⁹ UNESCO. La Unesco y la educación en América Latina y El Caribe. 1987-1997. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, Santiago, 1998, pp. 103-104.

- Sólo un análisis histórico nos permite explicar este fenómeno;
- Es preciso que las explicaciones partan de los intereses de clase definidos en la esfera económica (por ejemplo, los capitalistas frente a los trabajadores), a nivel de análisis internacional y nacional¹⁰.

Justamente este segundo conjunto de creencias nos lleva a considerar las ideas de Immanuel Wallerstein y su análisis sobre el sistema-mundo capitalista.

2. El análisis y crítica al “sistema-mundo capitalista” propuesto por Immanuel Wallerstein

Immanuel Wallerstein analiza el sistema-mundo capitalista desde la macro sociología histórica, lo que implica una mirada general de la sociedad en el mundo (es decir, su sistema-mundo), y problematizar desde una perspectiva de largo plazo.

En función de eso, Wallerstein sostiene que el sistema-mundo capitalista posee etapas que datan desde hace siglos, donde comenzaron los primeros procesos de globalización (la agricultura capitalista del siglo XVI, o la “fase mercantilista” durante el siglo XVII). Por eso es que el análisis actual del sistema debe considerarse como parte de un proceso amplio de larga duración, caracterizado por ciclos de expansión y contracción económica. De este modo, el análisis del sistema-mundo capitalista se caracteriza por lo que Fernand Braudel llamó la *longue dureé*, los ciclos Kondrátieff y ciclos hegemónicos.

Como describe Crisóstomo Pizarro en el libro “*Immanuel Wallerstein: Globalización de la economía-mundo capitalista*”, la *longue dureé* es un modo de entender la historia y el tiempo desde una perspectiva no lineal, basada en el concepto de “estructura”, que determina la estabilidad de los grupos sociales y realidad social y afectada levemente

¹⁰ ALLAN, Pierre. Op. Cit., p. 89.

por el transcurso del tiempo. Esto explica por qué el análisis del sistema-mundo se esfuerza por comprender la “estructura” que le da vida al sistema, pues, tras conocer sus límites en el tiempo social y funcionamiento estable, le han permitido a Wallerstein identificar su actual etapa de bifurcación histórica.

En este caso se trata de la estructura del sistema-mundo capitalista, el cual se está sustentado en la racionalidad dictada por la búsqueda incesante de acumulación. ¿Pero qué sucede cuando la relación de acumulación y beneficios generados tras esa acumulación (que le da legitimidad al sistema) comienza a fallar?, pues entonces aquí está la grieta que pone en tela de juicio la estructura completa del sistema-mundo capitalista, y junto con él, instala la idea de que la crisis “histórica” es inevitable. Esta etapa de decadente del sistema, sólo se puede identificar y explicar a partir de la premisa que comprende el tiempo y la historia en los términos de la *longue dureé*¹¹.

El análisis también se basa en los ciclos Kondrátieff, los cuales demuestran que la economía-mundo capitalista posee intrínsecamente un comportamiento rítmico de ascensos y descensos, caracterizadas como fases A y B respectivamente. Una fase B de los ciclos Kondrátieff, es normal en el sistema y en su estabilidad, ya que sólo es una discrepancia coyuntural entre la oferta y la demanda que posibilita revitalizarlo. Una fase B no representa las contradicciones insalvables del sistema, ni su pérdida de su legitimidad (como la pérdida de sentido en la acumulación: que es lo que a Wallerstein le permite afirmar que este sistema está en una crisis estructural)¹².

Los ciclos hegemónicos apuntan al dominio de un Estado en el sistema, respaldado en aspectos como el liderazgo económico de innovación tecnológica (aunque sea a través del Estado como el caso de Holanda), defensa del capitalismo global y sus instituciones, poder militar, ciclos de guerra que posicionan un estado hegemónico y otros de paz y restauración¹³.

¹¹ PIZARRO, Crisóstomo. Immanuel Wallerstein: Globalización de la economía-mundo capitalista. Perspectiva de largo plazo. Santiago. Fondo de Cultura Económica (FCE). 2016, pp. 26-29.

¹² *Ibid.*, pp. 42-45.

¹³ *Ibid.*, pp. 46-63.

Estos tres “tiempos” (la *longue dureé*, los ciclos Kondrátieff y ciclos hegemónicos) son la base teórica que caracteriza el análisis del sistema-mundo capitalista propuesto por Immanuel Wallerstein.

En las Relaciones Internacionales, el sistema-mundo capitalista se expresa en un intercambio desigual entre centro y periferia, es decir, entre las economías centrales del sistema y aquellas de menor plusvalía. La plusvalía es concebida como el resultado de la transacción entre productos de los países centrales de alto costo salarial y productos de los países periféricos de bajo costo salarial, generándose entre ellos una situación de intercambio desigual. Los países periféricos, a diferencia de los centrales, se caracterizan por una organización estatal y una autonomía extremadamente débiles o inexistentes, siendo las colonias los lugares donde se han revelado con mayor agudeza las debilidades de su organización política. Este tipo de intercambio también se puede dar entre los Estados centrales y las áreas semiperiféricas, que están situadas entre los Estados centrales y los periféricos. Las áreas semiperiféricas son puntos de recopilación de cualificaciones vitales, y permiten desviar parcialmente las presiones políticas que los grupos localizados primariamente en las áreas periféricas podrían dirigir contra los Estados centrales y los grupos que operan en el seno y a través de sus aparatos de Estado¹⁴.

De este análisis se desprende la crítica a la racionalidad capitalista. Hirshman cuestiona el dogma que afirma que el mercado es la única institución capaz de generar riqueza. Esto descansa en la idea que concibe a las personas como sujetos que sólo pueden actuar gracias a la influencia de los incentivos materiales “correctos” y que al comportarse de esa manera estarían también favoreciendo los intereses de todos. El profesor Crisóstomo Pizarro en su trabajo “Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar”, repasa las ideas de Hirshman señalando que esta aseveración es falsa, porque también se puede actuar por motivaciones solidarias que generan nuevos valores asociativos de cooperación. A partir de estas consideraciones se internaliza al mismo tiempo la creencia que entre mercado y bienestar social existiría una

¹⁴ *Ibid.*, pp. 30-31.

relación virtuosa y amistosa, cuando lo verdadero es lo contrario, porque la sujeción del mercado en alguna limitada medida a los intereses colectivos requiere de la compulsión impuesta por la regulación legal. El mercado, dicen sus defensores dogmáticos, no es concebible si no es bajo la vigencia de condiciones de libertad. Pero, ellos olvidan que el ideal de los competidores es la formación de cuasi monopolios que favorezcan sus ganancias y para asegurarlos no escatiman en demandar la intervención proteccionista del Estado. Por eso se presenta como una contradicción insalvable del sistema, ya que el mercado libre en realidad no existe, y es sólo una creación ideológica¹⁵.

3. La crisis de la economía-mundo capitalista y la “bifurcación histórica” según Immanuel Wallerstein

Immanuel Wallerstein explica las razones para predecir el quiebre del sistema en la incapacidad de los capitalistas para seguir manteniendo las condiciones de la incesante acumulación de capital, esto es, la esencia de su realidad como sistema histórico. Según él, el sistema alcanzará finalmente sus límites estructurales, así como ha ocurrido con todos los sistemas históricos y terminaría su existencia debido a la frustración de los mismos capitalistas. Wallerstein sostiene que los capitalistas no estarían ya más dispuestos a asumir los altos costos sociales y ambientales que la mantención del sistema demandaría, haciendo imposible tomar sus decisiones de inversión as usual¹⁶.

Por eso Crisóstomo Pizarro señala que la crisis del sistema capitalista deriva de un desmoronamiento de carácter histórico, el cual está condicionado por el agotamiento de las fuentes de acumulación del capital que permiten mantener la esencia del sistema. Posteriormente señala que en el agotamiento de las fuentes de acumulación de capital hay que destacar cuatro factores:

¹⁵ PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar, Santiago de Chile: FCE (en prensa), 2018, pp. 11-12.

¹⁶ Íbid., p. 36.

“...primero, el aumento del nivel de los salarios reales, proceso determinado por la fortaleza de la organización sindical y política de los trabajadores. Segundo, aumento de los costos de los insumos materiales, en los que deben incluirse la descontaminación y la reducción de los desequilibrios ecológicos. Tercero, la pérdida de legitimidad de las zonas centrales del sistema para seguir manteniendo cuasimonopolios y externalizar los costos destacados anteriormente. Cuarto, a lo anterior hay que agregar la incapacidad de controlar la ola democratizadora que caracteriza nuestro mundo”¹⁷.

Los desafíos que plantea el siglo XXI son resultado de una crisis estructural que no puede evitar el desmoronamiento del capitalismo tal y como lo entendemos hoy, junto con la racionalidad de acumulación que lo sustenta. Dicha racionalidad debe ser superada por los nuevos ciudadanos del mundo y reemplazada por, como dice Crisóstomo Pizarro, “otra manera de vivir y pensar”. La mayor parte de estas premisas están presentes de forma muy evidente en el Capítulo III de esta investigación.

Un aspecto presentado por Wallerstein es el declive del poder hegemónico que está experimentando Estados Unidos.

Dicho declive se puede analizar desde el punto de vista de una de las curvas B de los ciclos Kondratieff, pero que en este caso coincide con un cambio total del sistema. Históricamente el capitalismo ha funcionado con una relación entre el Estado y la empresa privada, donde el Estado necesita de la iniciativa privada para generar empleos y recursos financieros, y así llevar a cabo sus funciones de bienestar social. Sin ellos el sistema pierde toda su legitimidad. Este esfuerzo por compatibilizar el crecimiento y la distribución fue solventada en buena medida por la propuesta socialdemócrata y el concepto de Estado de bienestar. Sin embargo esto comenzó a deteriorarse tras un período de “estagnación en los años sesenta”, donde se comienza a apreciar por primera vez las contradicciones estructurales entre acumulación de capital y democratización reflejados en conflictos de

¹⁷ Íbid, pp. 39-40.

clase, luchas nacionalistas, raciales, étnicas, y de género. Esto se debe a la estrechez de la definición de “ciudadanía”, que a pesar de ya no ser aristocrática (y ahora “meritocrática”), no ha dejado de ser “excluyente” al exigir determinadas competencias¹⁸.

No todos los habitantes del mundo se sienten beneficiados y existen grupos excluidos del sistema, de modo que el Estado “democrático” no ha podido resistir a las demandas por la ampliación de los beneficios sociales y la extensión de la ciudadanía a estos nuevos grupos sociales. Se aprecia una incapacidad del Estado de bienestar para seguir sosteniendo cambios incrementales en el bienestar hacia la población, a costa de la “creciente disminución de las ganancias de la empresa privada”. El proceso de democratización entra en tensión con la acumulación de capital, generando la necesidad de poner un alto al proceso de democratización, lo que representa una contradicción insalvable del sistema, toda vez que su premisa fundamental no puede seguir perpetuándose. El consumo real no ha seguido el mismo ritmo de crecimiento de la riqueza (y ésta) ha beneficiado a sólo una pequeña proporción de la población del mundo¹⁹.

Todo lo anterior decanta en lo que se ha llamado “la caída de la geocultura del liberalismo”, es decir, la idea del Estado de bienestar e identidad nacional, la propagación de derechos humanos, libertad y democracia, como objetivos y garantías del sistema; provocando contradicciones estructurales en el capitalismo, donde Estados Unidos es sólo la potencia hegemónica que declina junto al sistema. Esta última idea también la aborda en el Cuaderno XVII del Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso²⁰.

Wallerstein señala que los desafíos del actual momento consisten en poder asumir tres objetivos básicos e ineludibles. En primer lugar tratar de comprender de una manera sobria y realista las contradicciones y limitaciones de los sistemas sociales humanos. En segundo lugar tomar decisiones morales sobre el futuro que queremos construir basadas en las potencialidades de la creatividad humana. Y tercero, comprender las alternativas

¹⁸ PIZARRO, Crisóstomo. Immanuel Wallerstein: Globalización de la economía-mundo capitalista. Perspectiva de largo plazo. Op. Cit., pp. 64-68.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 69-72.

²⁰ WALLERSTEIN, Immanuel. La declinación del poder hegemónico de los Estados Unidos. Cuaderno XVII, Valparaíso, Foro de Altos Estudios Sociales. 2016.

abiertas al cambio así como de los factores que lo obstaculizan. Estas tres tareas son constitutivas de lo que ha denominado el pensamiento “utopístico”²¹. Es por lo tanto, un ejercicio simultáneo en los ámbitos de la ciencia, la moral y la política²².

El pensamiento utopístico implica: primero, un cambio de paradigma que supere las ciencias sociales decimonónicas; segundo, una definición de la nueva sociedad global justa y buena; y tercero, el reconocimiento de los movimientos sociales y políticos capaces de transformar el sistema. Este aborda las tres dimensiones, aunque mayormente la segunda, ya que es la que aboca directamente a la educación de nuevos ciudadanos.

4. La importancia de la educación cosmopolita y la paz del mundo

La premisa más importante de este trabajo, es que la educación cosmopolita favorece la paz en el mundo. Esta idea es la más importante porque es la que da origen al tema de la investigación.

Immanuel Kant afirmaba en sus tratados de Pedagogía que *la persona lo es por la educación, es lo que la educación le hace ser*²³. Y aseguraba que hay dos problemas especialmente difíciles para la humanidad: el problema del gobierno de las sociedades y el de la educación. El segundo, según él, todavía es más complejo que el primero, porque es necesario aclarar si vamos a educar para el momento presente o para un futuro mejor; un futuro que es preciso anticipar creativamente. Su apuesta, como buen filósofo y pedagogo, fue educar para un mundo mejor. Y este mundo sería el de una sociedad cosmopolita, en la

²¹ Desde el punto de vista moral, el ejercicio utopístico no es la construcción de un futuro perfecto e inevitable, sino el de un futuro alternativo, realmente mejor en cuanto a su racionalidad substantiva— esto es menos desigual, menos jerárquico y más democrático, pero incierto desde el punto de vista de su ocurrencia histórica. El pensamiento utopístico a diferencia de la utopía procura observar las limitaciones y constreñimientos que impiden el progreso del nuevo orden democrático deseable y posible y las actuales alternativas históricas que es necesario promover. Este deseo no se agota ni se desvía por la estrategia centrada en la conquista del aparato del Estado, y debería poder anticipar sobriamente las dificultades e imaginarse con apertura las alternativas institucionales que expresen las nuevas estructuras.

²² PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar. op. cit, pp. 60-61.

²³ KANT, Immanuel. Pedagogía. Madrid. Akal. 1983. En: CORTINA, Adela. El valor de las humanidades en la formación. Cuaderno XIX, Valparaíso, Foro de Altos Estudios Sociales Valparaíso, 2017, p. 28.

que ningún ser humano se sentiría de excluido. Esa sería la solución capaz de garantizar la paz entre las personas y los pueblos. Podríamos decir que este sería el ideal de la humanidad del siglo XXI²⁴.

Este siglo está ofreciendo recursos sin precedentes tanto a la circulación y almacenamiento de información como a la comunicación. Un desafío importante, entonces, es definir la función de la educación en un mundo de cada vez más mediatizado por estos recursos. La multiplicación de poderosas fuentes de información, requiere redefinir la finalidad de la educación, que se enfrenta al reto de ayudar a los sujetos a reconstruir y reorganizar conscientemente el cúmulo de información fragmentaria y sesgada que reciben en su vida previa y paralela a la vida escolar²⁵.

²⁴ Ídem.

²⁵ UNESCO. Op. Cit. pp. 103-104.

I. ¿POR QUÉ SE REQUIERE UNA NUEVA EDUCACIÓN?

El mundo necesita nuevos ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI

En este capítulo se explica cuál es el sentido de una nueva educación, centrada en preparar ciudadanos aptos para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Para eso, el capítulo se ha dividido en seis apartados: (1) se contextualiza el escenario mundial y sus nuevos (y no tan nuevos) desafíos globales, pero también se constata el hecho de que existen actores que buscan formas de enfrentarlos; (2) una vía es lo que hacen los actores tradicionales como los gobiernos y Estados nacionales, intentando adaptarse para enfrentar estos desafíos con procesos de “regionalización” e “integración”; (3) otra vía es la que abren los propios ciudadanos configurando nuevos actores de relevancia internacional a través de redes transnacionales que no dependen de ningún gobierno; (4) luego se profundiza la idea de la “sociedad civil internacional” y la “opinión pública internacional” para explicar el rol que juega la ciudadanía para ejercer presión mediática, lo cual provoca efectos en los demás actores del sistema internacional; (5) finalmente se señalan algunas transformaciones de los ciudadanos, que se orientan hacia el cosmopolitismo y una búsqueda por mayor autonomía frente a los Estados-nación y los mercados; (6) y poder interpretar así, los desafíos que el siglo XXI proyecta para la educación.

1. El escenario mundial y los nuevos desafíos globales

Tradicionalmente el estudio de las relaciones internacionales ha sido un espacio de interacción entre los Estados y ha sido un área preocupada de comprender y resolver los intereses nacionales, asociados básicamente a la seguridad nacional. Esto es lo que en teoría

de las Relaciones Internacionales se conoce como “realismo”. Sin embargo, la actualidad es un poco más compleja.

Uno de los cambios más notorios del siglo XXI en las relaciones internacionales, es el reconocimiento de la multiplicidad de actores que participan en ellas. Aunque no es un fenómeno exclusivo del presente siglo (la situación ya venía cambiando a finales del siglo pasado) es hoy donde esa característica del sistema internacional se ha vuelto indiscutible. La presión que ejerce el capitalismo global en las personas, ha provocado que la iniciativa de muchas dinámicas internacionales supere la acción meramente gubernamental y estatal, diversificándose significativamente.

Debido a esto, antes de analizar nuestro tema – esto es, preparar ciudadanos aptos para enfrentar los desafíos del siglo XXI-, debemos entender el fenómeno de la globalización de los intercambios y de los mercados, es decir, el rol del capitalismo global en el sistema, y de lo que junto a ello se ha identificado como “la sociedad global”. El desarrollo del proceso de globalización ha traído consigo la internacionalización de los flujos de información, con el gran alcance y velocidad que ha adquirido en los últimos años; en economía los flujos financieros, las empresas multinacionales y la inversión extranjera directa (IED); el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información; la regionalización y formación de áreas de libre comercio. Todo lo cual, produce efectos en la cultura, la sociedad y la política.

La comprensión de este nuevo escenario global, con todas sus transformaciones, ayuda a entender los nuevos desafíos globales, llamados en algún momento “temas emergentes” -que hoy están absolutamente consolidados-, y que se caracterizan por el hecho de que sólo pueden ser superados eficientemente a través de acciones de cooperación internacional, ya que los problemas y sus eventuales soluciones trascienden por completo las fronteras nacionales.

Por ejemplo, la preservación del medio ambiente no se puede trabajar desde la iniciativa aislada de un solo Estado, aun cuando ocupe una posición central en el sistema-

mundo capitalista, ya que un fenómeno como el calentamiento global lo afectará de un modo u otro. Lo mismo puede aplicarse a los desplazamientos de población, el control de las enfermedades y epidemias como la malaria, la tuberculosis o el VIH, las hambrunas, la defensa de los derechos humanos, la lucha contra el terrorismo, el narcotráfico y crimen organizado. Ninguno de estos asuntos encontrará una solución total bajo la lógica clásica del realismo, pues estos intereses, más que estatales, son globales por antonomasia.

Según Woodby y Cottam, *la agenda global incluye los temas considerados importantes para la comunidad global [...] Se trata de temas que la mayor parte de líderes nacionales consideran que no sólo tienen repercusiones para toda la humanidad sino que además precisan de una solución global*. Para Esther Barbé, esta definición introduce dos componentes bien diferentes: *por una parte, la relevancia del tema y, por otra parte, la manera de hacerle frente*²⁶. Está claro que ante problemas de carácter global, las posibles soluciones debieran ser globales.

Entonces, ¿cómo se han asumido estos temas y problemas globales? Varios actores de influencia internacional han tomado cierta iniciativa en resolverlos o al menos reconocer su relevancia. Las cumbres y conferencias mundiales han hecho el esfuerzo de incentivar el compromiso de los Estados participantes de hacerse cargo de estos temas a través de la cooperación internacional.

Un ejemplo de ello son los acuerdos adoptados por la XXI Conferencia sobre Cambio Climático de París. En ella los Estados participantes demostraron su disponibilidad para relacionarse de forma más sustentable con el medio ambiente. El 12 de diciembre de 2015, y tras dos semanas de negociaciones, cerca de 200 Estados acordaron reducir sus emisiones de gases de efecto invernadero, y su dependencia de los combustibles fósiles²⁷. Además se prevé disponer de un mínimo de USD 100 mil millones anuales para ayudar a

²⁶ BARBÉ, Esther. *Relaciones Internacionales*. 3º ed. Madrid. Tecnos. 2007, pp. 320-321.

²⁷ Según la propia conferencia, estas medidas permitirían evitar el aumento de la temperatura del planeta en 2°C, preservando de este modo los elementos básicos para la conservación de la vida humana, vegetal y animal. También se reconoció la directa relación existente entre las emisiones de carbono – principalmente de Estados Unidos y China – con el riesgo que representa el alza del nivel del mar para las islas del Pacífico como resultado del derretimiento de los polos.

los países en vías de desarrollo a partir de 2020, los cuales permitirán financiar la reconversión energética de dichos países y enfrentar los fenómenos asociados al cambio climático²⁸.

Por su parte, el papa Francisco en la encíclica *Laudato Si'*, ha manifestado la necesidad de modificar los estilos de vida, de consumo y de producción, como única forma de frenar la constante depredación de los recursos del planeta, el aumento de la contaminación y los negativos efectos del cambio climático, subrayando la responsabilidad del hombre en la destrucción de la “casa común”²⁹. Ello demuestra que la Iglesia Católica también ha elaborado un diagnóstico crítico y comprometido frente a estos desafíos globales.

Pero también hay que destacar el creciente papel de los propios ciudadanos en la sociedad internacional actual, a través de su implicación en la discusión y la gestión de la “agenda global”, que es un aspecto de interés de esta investigación. Es posible sostener que tanto la conferencia de París y la encíclica *Laudato Si'*, son consecuencia de la propia presión ciudadana para abordar estas temáticas. En el apartado 4 de este capítulo, se profundiza en el rol de “la sociedad civil internacional” y cómo utiliza “la opinión pública internacional” como medio de presión.

Por ahora es necesario señalar que pese a las falencias que puedan existir, es un hecho que el mundo está buscando alternativas para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Por una parte están las acciones de los ciudadanos expresadas en la opinión pública internacional, en las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y en organismos transnacionales. Por otra parte (aunque derivada de la primera) hay que considerar las acciones de los gobiernos y Estados para colaborar mediante procesos de regionalización e integración. Esta idea es abordada en el siguiente apartado.

²⁸ ONU. Convención Marco sobre el Cambio Climático. Conferencia de las Partes. 21er período de sesiones. Aprobación del Acuerdo de París. París. 2015. [En línea] < <http://goo.gl/EaeYdw> > [consulta: 20 de marzo 2018]

²⁹ S.S. Francisco: *Laudato si'*. Carta Encíclica de S.S. Francisco sobre el cuidado de la casa común. Santiago. Salesianos Impresores S.A., 2015.

2. Regionalismo e integración: La “identidad social” como aspecto clave para consolidar un proceso de integración

Una estrategia para abordar los desafíos del siglo XXI a través de la cooperación es fortaleciendo la “regionalización” entre los Estados de una zona específica con objetivos y metas comunes, o un proceso de “integración” aún más profundo, que llega a incluir cesión de soberanía.

En términos generales el regionalismo se sustenta en la idea de región, es decir, en un determinado número de Estados ligados geográficamente y con un alto grado de interdependencia entre ellos. Puede ser entendida como un subsistema supranacional del sistema internacional o como una formación regional emergente con su propia dinámica. Para que exista deben darse al menos tres condiciones básicas: proximidad geográfica, interdependencia (especialmente en términos económicos), y homogeneidad, por ejemplo, compartir idioma, cultura, religión, historia común, sistema político o económico, o incluso niveles de desarrollo, entre otras³⁰.

La integración, en cambio, es un fenómeno más complejo que se puede distinguir en sus dimensiones políticas, económicas y culturales. Pero es importante considerar el ámbito más amplio de la integración, que es la dimensión social. En este caso, la integración va asociada a la formación de “identidad”, sentimientos de pertenencia, establecimiento de nuevos vínculos y gradual transferencia de lealtad. Es decir, ¿por qué los ciudadanos entregan (o tendrían que entregar) su lealtad a la unidad política en la que viven? Para la Doctora en Relaciones Internacionales e integración europea Lorena Oyarzún, los indicadores suelen ser diversos. Se incluye desde la lengua, historia, religión, aumento de migraciones internas, casamientos mixtos entre integrantes de distintos territorios, flujos de comercio intrarregional, comunicaciones, turismo, intercambios estudiantiles, etc³¹.

³⁰ OYARZÚN, Lorena. Sobre la naturaleza de la integración regional: teorías y debates. Revista de ciencia política (PUC). Vol. 28. Nº3. 2008, p. 97.

³¹ Íbid., pp. 108-109.

Vale la pena detenerse en este punto ya que es justamente aquí donde puede jugar un rol la educación. Con ciudadanos identificados con un sistema integrado, se crea una base más sólida para crear una sociedad de “ciudadanos del mundo”, comprometidos con los temas y desafíos actuales de carácter global, y no sólo de carácter nacional. En ese sentido, para algunos autores el nivel de homogeneidad entre los pueblos a integrarse es el factor relevante de éxito o fracaso del proceso de integración. Otros, en cambio, si bien lo consideran importante, sostienen que lo trascendental es la homogeneidad en la cosmovisión que se tiene de la política y la economía. En 1966 Ernest Haas definió la integración como un *proceso a través del cual los actores políticos transferirían su lealtad y sus expectativas hacia una nueva autoridad o comunidad superpuesta a las existentes (estados nacionales)*. Pero esto sólo puede ser aceptado en la medida que exista un alto grado de “identidad” social. Argumentó que *en la Europa de los seis [la República Federal Alemana, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos³²] existían más coincidencias e intereses comunes que en América Latina, independientemente de las visibles diferencias lingüísticas y religiosas, esa homogeneidad se percibía sobre todo en las expectativas de los grupos a integrarse y en la burocratización de la toma de decisiones³³*. De modo tal que es absolutamente factible suponer que entre más integración social existe, más exitosos son los procesos de integración política, que eventualmente pueden ser más eficientes en abordar los problemas y desafíos del mundo global.

Un proceso de integración exitoso es capaz de crear organizaciones e instituciones en las cuales:

“se opera una cesión de competencias de los Estados miembros a los órganos comunes, que se caracterizan por suponer la atribución de poderes del mismo tipo de los que resultan de las funciones superiores de un Estado a unos órganos independientes de los Estados, y por la posibilidad que tienen dichos órganos de pronunciarse por mayoría en caso de estar formados por representantes gubernamentales (y no por unanimidad como en las

³² En 1957, estos seis estados constituyen la Comunidad Europea del Carbón y del Acero, origen de lo que posteriormente sería la Comunidad Económica Europea y la Comunidad Europea de la Energía Atómica.

³³ OYARZÚN, Lorena. Op. Cit., pp. 108-109.

Organizaciones tradicionales), al tiempo que las decisiones que adopten podrán tener, autoridad directa e inmediata en los órdenes jurídicos nacionales”³⁴.

El único caso donde se ha depositado tal nivel de soberanía en órganos comunes es en la Unión Europea, principalmente en materias como comercio, agricultura o pesca, independencia de la Comisión Europea, toma de decisiones por mayoría en un número importante de temas por parte del Consejo de la Unión Europea, y aplicación del derecho comunitario.

En definitiva, la solidez de la “identidad” social, es el aval de la integración, marcando los límites políticos de ésta. Por ese motivo Esther Barbé señaló en 2007 que el enfoque puramente utilitario de la integración, como es el caso del Reino Unido en la Unión Europea, difícilmente puede llevar a la aceptación de la integración política. Diez años después comprobamos que no se equivocó, y el *Brexit* le dio la razón.

Quizá por eso mismo no es extraño que Jean Monnet -hombre clave en la formación de la Unión Europea-, escribiera al final de sus días que, de volver a iniciar el proceso de las Comunidades, lo habría hecho desde la cultura y no desde la economía, aludiendo al evidente rol que juega la “identidad social” en solidificar un proceso de integración³⁵.

3. Relaciones transnacionales: autonomía de la sociedad internacional y necesidad de adaptar el rol de los Estados

Lo transnacional adquiere relevancia en el sistema internacional a partir de los años 70, luego de que Keohane y Nye desarrollaran la teoría de la interdependencia compleja. En ella se plantearon factores como la multiplicidad de canales que conectan a las diferentes sociedades del mundo, la ausencia de jerarquía de temas ya no sólo concentrados o

³⁴ DIEZ DE VELASCO, M. Las Organizaciones Internacionales. Madrid. Tecnos, 2010, p. 49.

³⁵ MONNET, Jean. Mémoires. Vol. 2. París. Fayard, 1976.

subordinados a la seguridad nacional de los Estados, sino en otros como las fuentes de energías, recursos naturales, medio ambiente, población, usos del espacio y del mar y en general los asuntos que hemos mencionado anteriormente como nuevos desafíos globales.

Keohane y Nye distinguieron lo transgubernamental de lo transnacional, dando a entender que había una variedad tanto de interacciones como de actores. En esa distinción, lo transnacional tiene que ver con las interacciones a través de las fronteras nacionales que no están bajo el control de los órganos estatales, como las empresas transnacionales o agrupaciones de diversos tipos, cuyas actividades se proyectan más allá de los límites fronterizos mediante decisiones y acciones de carácter autónomo.

Estas interacciones se aprecian a través de actores con intereses equivalentes, que comienzan a relacionarse mediante agrupaciones, organizaciones y redes, para impulsar iniciativas, planteamientos o simplemente demandas al sistema internacional (o a los propios Estados de forma separada). Lo interesante para nuestro caso es que algunos de estos grupos dan lugar a lo que se conoce como la “sociedad civil internacional”, concepto que abordaremos en el apartado siguiente. Pero es importante anticipar que en éste ámbito de lo transnacional es donde ésta idea de la sociedad civil internacional ha cobrado mayor trascendencia, ya que son variadas las organizaciones de carácter no gubernamental con interés o vocación internacional, que llevan adelante proyectos integradores de las sociedades civiles nacionales, conformando directa o indirectamente una sociedad civil internacional.

Se aprecia una creciente participación de los individuos y sus agrupaciones en la comunidad internacional, con modalidades de participación propias de la globalización, como a las redes informáticas, que facilitan la asociatividad y el conocimiento de acontecimientos internacionales en tiempo real. Así surge una compleja trama de interrelaciones en que participan desde grandes potencias emergentes y pequeñas naciones; desde Naciones Unidas, ONG, con los más variados fines. Y, desde nuevas formas de

integración económica a la creación de un espacio regional o mundial común, y los intercambios culturales cooperación científica y de educación³⁶.

Las ONG son un ícono de este fenómeno. Un ejemplo es OXFAM (Oxford Committee for Famine Relief), que en 1942 surgió como un grupo de profesores de la Universidad de Oxford, que tuvo la iniciativa de gestionar ante el Gobierno británico la ayuda humanitaria hacia el pueblo griego, que en ese momento sufría hambruna mientras el país estaba ocupado por las fuerzas alemanas. OXFAM pronto pasó de ser una institución británica a constituirse en una federación transnacional con presencia en muchos países.

Esto fue posible, entre otras cosas, gracias a la diversificación de los canales de comunicación y vinculación entre Estados y entre sociedades, lo que también ha favorecido los procesos de integración y regionalización. De hecho, es importante no olvidar que el desarrollo de las organizaciones transnacionales, como las ONG, se ven favorecidas en la medida que los Estados e instituciones gubernamentales sean capaces de avanzar en procesos de integración. En este sentido, los Estados, en vez de tener un rol menos relevante, tienen un rol distinto al de antes, que consiste en aprender a interactuar con los actores transnacionales, a través de sus agentes y no sólo por los canales oficiales o diplomáticos tradicionales.

Los sindicatos de trabajadores que se han organizado en torno a los efectos de la migración sólo pueden avanzar sus demandas en la medida que los Estados se adaptan al escenario internacional. En Estados Unidos existen sindicatos que se “protegen” de los inmigrantes que compiten con ellos en el mercado laboral, así como hay otros que adoptan una posición pro-inmigración, percibiendo que los inmigrantes aceptan realizar trabajos que los norteamericanos ya no desean tomar (por ejemplo, la agricultura y los servicios)³⁷. A favor o en contra, necesitan de una integración de los mercados laborales que aborde la inmigración. Andrés Solimano señala que en el actual proceso de la globalización hay un

³⁶ ALLARD, Raúl. América Latina en el escenario internacional y transnacional del siglo XXI: una aproximación global. En: PIZARRO, Crisóstomo (ed.). Los desafíos de la globalización. Valparaíso. Foro de Altos Estudios Sociales. 2011, pp. 75-76.

³⁷ SOLIMANO, Andrés. Migraciones, capital y circulación de talentos en la era global. Santiago, Fondo de Cultura Económica. 2010, p. 29.

vacío institucional a nivel multilateral en relación a la migración internacional. Esto sucede porque los países receptores, quienes suelen resolver las políticas de trabajo, lo hacen a nivel nacional o, a lo sumo, bilateral. Pero el desafío es abordar la situación de forma multilateral con colaboración entre los Estados, respondiendo a las nuevas demandas de las organizaciones transnacionales³⁸.

Sin ir más lejos, la Declaración del Milenio, aprobada en la Cumbre del Milenio celebrada en el 2000, reconoce estas realidades que van más allá de lo interestatal y llama a los gobiernos a *establecer sólidas formas de colaboración con el sector privado y con las organizaciones de la sociedad civil en pro del desarrollo y la erradicación de la pobreza*³⁹. Del mismo modo en el ámbito económico, hay quienes señalan que la orientación de la producción en un territorio nacional y, aún más las consecuencias de la acumulación global para las personas que lo habitan *dependen de forma esencial de las políticas públicas y de la guía estratégica del Estado con respecto a actores privados y de las negociaciones con otros Estados*⁴⁰. Para abordar eficientemente los nuevos desafíos del mundo, debe existir un trabajo paralelo entre los actores transnacionales, con iniciativas propias y autónomas; pero sin dejar de lado los Estados, quienes deben avanzar en sus propios procesos de adaptación e integración internacional

4. La “sociedad civil internacional” y la “opinión pública internacional”

Como ya adelantábamos, estas redes y agrupaciones que hemos descrito participan de la denominada “sociedad civil internacional” y a su vez influyen en la “opinión pública internacional”, conceptos que profundizaremos en esta parte.

³⁸ *Íbid.*, p. 39.

³⁹ NACIONES UNIDAS. Declaración del milenio. Naciones Unidas, 2010, p. 10.

⁴⁰ CASTELLS, Manuel. Prólogo: Otra globalización es posible, y ya lo es. *En*: OTTONE, Ernesto. “Gobernar la globalización”. Santiago. Ediciones Universidad Diego Portales. 2011, pp. 15-16.

a) Descripción de la sociedad civil internacional.

Aunque es difícil precisar los alcances y límites de la sociedad civil internacional, es una realidad la capacidad que tienen de afectar el sistema directa o indirectamente, a través de las ONG, o de explotar nuevos espacios en la arquitectura internacional para ganar acceso, proponer soluciones e incidir en decisiones políticas. En cierto modo la sociedad civil internacional es resultado de una conciencia planetaria cada vez más creciente, que nos advierte que su relevancia debiera aumentar con el tiempo.

Independientemente de su carencia de poder de decisión institucional, el carácter de actores internacionales de estas organizaciones proviene de su capacidad de formular objetivos y demandas al sistema. Si ellas logran contar con fuerza y respaldo ciudadano, pueden ser atendidas por los organismos correspondientes. Aun no teniendo un poder nominal o institucional, la sociedad civil internacional provoca efectos en el sistema, lo interviene, establece prioridades y asuntos para la agenda internacional.

Sobre los actores transnacionales y la sociedad civil internacional, llama la atención un aspecto cultural. El hecho que en un mundo multicultural, diverso, se organicen movimientos con intereses transversales y fines específicos de causa internacional como el movimiento europeo de desarme nuclear, Greenpeace, las redes del conocimiento, las agencias internacionales de noticias, Médicos Sin Fronteras, entre otros, demuestra que la población del mundo sí comparte ideas y una conciencia global.

Esto es consecuencia del proceso de globalización, en el cual cientos de millones de seres humanos se han convertido en actores locales y globales, más allá de su condición de consumidores. Los ciudadanos del mundo *han adquirido una conciencia ecológica planetaria; se ha globalizado la defensa de los derechos humanos; las guerras cuentan con un amplio rechazo y se hacen rápidamente impopulares. La necesidad de regulación económica y social en función del interés público se ha ido imponiendo a las fantasías irresponsables de los Chicago boys*⁴¹.

⁴¹ *Íbid.*, p. 17.

Algunos puntos que parecen relevantes para analizar a la sociedad civil internacional son, en primer lugar, la falta de representatividad, donde para mucho el propio Foro Social Mundial (FSM) se autolimita porque no permite que fuera de sus propias conferencias nadie hable a nombre de él, de modo de impedir su instrumentalización. Según su propia Carta de Principios:

“no pretende ser una entidad representativa de la sociedad civil mundial ni excluir de los debates que promueva a los responsables políticos, con mandatos otorgados por el pueblo, que decidan asumir los compromisos que de ellos resultan”⁴².

Aun así, pese a sus limitaciones (autolimitaciones), para Immanuel Wallerstein el FSM es la única alternativa para la construcción de un actor social global en procura de un nuevo sistema democrático a escala mundial. Esto se explica con más detalle en el tercer apartado del Capítulo III (sobre la creación de una democracia cosmopolita y gobernanza global que garantice cumplimiento de acuerdos internacionales sobre objetivos y metas en educación).

Todo esto hace que, en ocasiones, sean las propias organizaciones internacionales gubernamentales, como es el caso de las Naciones Unidas en las operaciones de paz, las que aprovechan a las ONG como ejecutoras de algunos aspectos de dichas operaciones, justamente por su capacidad de adentrarse con mayor facilidad en actividades propias de la sociedad civil del país donde se desempeñan. Pero dirigidas desde organizaciones gubernamentales.

b) La Opinión Pública Internacional

⁴² FORO SOCIAL MUNDIAL. Carta de Principios del Foro Social Mundial, 2001 [en línea] <<https://www.alainet.org/es/active/1239>> [citado: 20 de marzo 2018]

Para que sea efectiva la incidencia de las organizaciones de la sociedad civil internacional, y se logren sus objetivos, necesitan actuar a nivel internacional como importantes grupos de presión. Es de gran ayuda para ellas contar dentro de sus redes de contactos con el apoyo de medios de comunicación. De este modo pueden movilizar voluntades, crear conciencia y tener de su lado la “opinión pública”. Según Esther Barbé, *los medios de comunicación se han convertido en una pieza vital para su trabajo, tanto para obtener fondos como para concientizar a la opinión pública sobre los peligros que existen: deforestación, racismo, etc.*⁴³.

Así es como incidiendo en la opinión pública se configura una “opinión pública internacional”. El propio Castells señala que la esfera pública es el *repositorio cultural informacional de las ideas y proyectos que alimentan el debate público*⁴⁴. Esto influye en las decisiones que se adoptan en el plano internacional, y también es un instrumento que puede tener un uso local.

En definitiva, la “opinión pública internacional” se entiende como una de las formas de control del sistema en ausencia de un gobierno mundial, en tanto que las ONG y los actores de la sociedad civil se constituyen como actores transnacionales de creciente presencia en el sistema⁴⁵.

c) Objetivos y avances de la sociedad civil internacional como factor de presión

Ya sabemos que el objetivo de una ONG es introducir nuevas ideas al debate, proveer información y hacer *lobby* para lograr cambios en las políticas, y que el método de la sociedad civil internacional es ejercer presión, ya sea hacia sus Estados o al sistema internacional en general, utilizando la Opinión Pública Internacional.

⁴³ BARBÉ, Esther. Op. Cit., pp. 320-321.

⁴⁴ CASTELLS, Manuel. Op. Cit.. 2011, p. 17.

⁴⁵ ALLARD, Raúl. La globalización por dentro. El Estado-nación y los actores transnacionales. Santiago. Catalonia. 2009.

Algunos casos ilustrativos donde la presión de la sociedad civil internacional ha tenido efectos exitosos, al punto de alcanzar participación proactiva de organismos transnacionales, fueron el Tratado de Ottawa (1998) y el Estatuto de Roma (1998). El primero -en un área históricamente monopolizada por los Estados como la seguridad- derivó de la campaña para la eliminación de minas antipersonales. En este proceso, intervinieron alrededor de 1200 ONG que actuaron coordinadamente con gobiernos como el de Canadá⁴⁶. Y el segundo, relativo a la creación de la Corte Penal Internacional, también implicó la interacción con diversas potencias medianas a nivel internacional. En ambos casos, se produjo un proceso de multilateralismo inducido por potencias medianas y pequeñas y la intervención activa de las ONG en el proceso de fijación de agenda⁴⁷.

Otros avances interesantes son identificables en algunas experiencias de participación en la Unión Europea. Recientemente, el debate se ha centrado en la participación de la sociedad civil en temas legislativos de la Unión Europea y en procesos regulatorios. Quizá por eso el Comité de Asuntos Culturales del Consejo de la Unión Europea, se interesó por crear el programa “Europa con los Ciudadanos”, que busca educar a los ciudadanos europeos en función de una sociedad civil internacional más preparada para el siglo XXI.

El programa “Europa con los Ciudadanos” es abordado con mayor detalle en el tercer apartado (Esfuerzos por crear ciudadanos europeos: La cultura como eje en “Europa con los ciudadanos” y “Europa creativa”) del capítulo II de este trabajo, pero de momento cabe destacar que pese a ser una experiencia de carácter regional (y no global), es un avance cualitativo en torno a lo que significa reconocer una sociedad civil internacional en su existencia y en sus potencialidades.

⁴⁶ BARBÉ, Esther. Op. Cit., p. 324.

⁴⁷ ALLARD, Raúl. Op. cit., pp. 59-60.

d) Desafíos de la Sociedad Civil Internacional

Quizá el desafío más importante de la sociedad civil internacional y los actores transnacionales es mantener sus fines de bien general, y a la vez, sostener financieramente su accionar. De esta forma se puede mantener su representatividad y su autonomía frente a otros actores como Estados o grupos económicos, que eventualmente busquen matizar los efectos de la sociedad civil para mantener espacios de hegemonía, sin desvirtuar su sentido transformador y de presión que ejercen de forma genuina. La autonomía es necesaria para mantener credibilidad ante la propia opinión pública que necesitan cautivar.

Otro de los desafíos que deben afrontar, es que paralelamente a su crecimiento e incremento de influencia, la sociedad civil internacional debe basarse en su accionar en valores democráticos, incrementado la capacidad individual para favorecer la participación política.

Es necesario avanzar hacia pactos sociales democráticos que garanticen la estabilidad política internacional⁴⁸. Se supone que la sociedad civil internacional interpreta el mundo global en su dimensión interdependiente, de modo tal que debe partir de premisas que consideren a las personas iguales en su dignidad como para tomar decisiones globales de forma conjunta y democrática.

En el mundo actual, con una creciente presencia de los medios de comunicación, se ha llegado incluso a una democracia mediática que influye en los resultados de las elecciones con los peligros de instrumentalización de los medios, por una parte y las exigencias de apertura, por la otra. Ser coherente con los valores y principios democráticos supone no caer en ese riesgo de instrumentalizar la opinión pública con fines meramente utilitarios, lo cual constituye un desafío implícito. Según el periodista alemán Dieter Stolte,

⁴⁸ UTHOFF, Andras. La equidad social, un gran desafío para América Latina. En: LEIVA, Patricio (ed.). Los caminos para la integración de América Latina. Instituto Latinoamericano de relaciones Internacionales. Santiago. 2008, p. 139.

en una democracia ni los medios ni la política deben dominar al pueblo⁴⁹. En este sentido, la defensa de la democracia debe estar sujeta a la transparencia de los actores internacionales.

5. Las transformaciones de los ciudadanos: hacia el cosmopolitismo y una búsqueda por mayor autonomía frente a los Estados-nación y los mercados

Ante desafíos globales, procesos de regionalización e integración, relaciones transnacionales cada vez más importantes y el surgimiento de una sociedad civil de carácter internacional, es natural que el comportamiento de las personas también mute. En este caso lo vemos a través de la figura del “ciudadano” que en la lógica de los Estados-nación se entiende como aquel *habitante de un Estado con una serie de derechos políticos y sociales que le permiten intervenir en la vida pública de un país determinado*, o bien cómo define la RAE, *persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes*⁵⁰.

Ante las transformaciones que hemos revisado en este capítulo, la actual comprensión de la ciudadanía parece no ser suficiente para abordar los derechos políticos y sociales, económicos y culturales que permitan la intervención de la vida pública en el mundo globalizado. Según lo revisado hasta esta parte, todo parece indicar que el campo de acción de los ciudadanos está menos determinado por los Estados-nación que antes, y que, en cambio, se configuran redes y agrupaciones identificadas con temas de interés muy diversos (y no sólo asociados al territorio e identidad nacional).

Por eso existen propuestas para resignificar la noción de ciudadanía, adaptándola a una dimensión global. De hecho, el constitucionalismo mundial propuesto por Luigi Ferrajoli (que se explica con más detalle en el tercer apartado del Capítulo III) busca superar la antinomia existente entre ciudadanos y personas. En la actual noción de ciudadanía, los países representan un factor de exclusión y discriminación y habría una

⁴⁹ STOLTE, Dieter. El valor de los medios de comunicación en nuestra democracia: Transmisión en vez de manipulación. *En*: Democracia y comunidad. Nº 5. Fundación Konrad Adenauer, Santiago. 2015, p. 45.

⁵⁰ RAE. Ciudadano [en línea] <<http://dle.rae.es/?id=9NcFAo6>> [citado: 20 de marzo 2018]

contradicción no resuelta con la noción de igualdad universal de los derechos fundamentales relativos a las libertades y los derechos sociales, contradiciéndose con el derecho internacional expreso en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas de 1948 y en los Pactos sobre los Derechos Civiles y Políticos de 1966⁵¹. El autor sostiene que si se toman en serio los derechos humanos, debería reconocerse su alcance supraestatal, lo cual significa, aceptar el carácter universal de los únicos derechos de libertad todavía reservados a los ciudadanos, como el derecho de residencia y de circulación dentro de los países más ricos de la tierra⁵².

Es necesario tener una comprensión cosmopolita de la ciudadanía para abordar los desafíos que plantea el siglo XXI de forma efectiva, ya que, en la práctica, es así como están actuando muchos ciudadanos organizados. Esto no significa dejar de lado las garantías de derechos ni leyes que establecen las constituciones de los diferentes Estados, pero sí complementarlos y adecuarlos al contexto globalizado. La idea de cosmopolitismo, en realidad, asumiría la diversidad histórica, nacional, étnica y religiosa, resolviendo la supuesta dicotomía entre lo estatal-nacional y los desafíos globales. *La cosmopolitización sin provincialismo queda vacía, y el provincialismo sin cosmopolitización queda ciego*⁵³.

a) Los nuevos ciudadanos frente al Estado

Los ciudadanos que conforman lo que llamamos “sociedad civil”, históricamente han sido entendidos como actores contrapuestos al Estado, en tanto que se ocupan de las áreas de la vida social, del mundo doméstico, de actividades sociales, del intercambio económico y de la interacción política, y que se organiza mediante acuerdos voluntarios o privados fuera del control del Estado. Actualmente la sociedad civil se reconoce primordialmente por el predominio de los intereses económicos, la iniciativa libre y la

⁵¹ PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar. Op. Cit., pp. 355-356.

⁵² FERRAJOLI, L. De los derechos del ciudadano a los derechos de la persona. En su: Derecho y garantías. La ley del más débil, Madrid: Trotta, 1999; FERRAJOLI, L., Derecho y razón. Teoría del garantismo Penal, prólogo de Norberto Bobbio, Madrid: Trotta, 2001, p. 864.

⁵³ PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar. Op. Cit., p. 17.

solidaridad de los ciudadanos organizados para la actuación pública, donde se reconoce la institucionalización autónoma de lo social frente al poder del Estado.

Pero en realidad la sociedad civil no existe independiente del Estado, sino que constituye una esfera de lo público donde el Estado se mantiene al margen bajo el principio de que no le compete hacer todo, por lo que debe abstenerse de intervenir en actividades sociales que, por principio, son libres. Eso ha permitido el incremento de las ONG y los actores que ya hemos revisado en apartados anteriores, con creciente injerencia en la vida social y pública, y muchas veces de cobertura internacional.

Esto plantea un problema teórico y práctico ¿Cuál el papel del Estado ante estas nuevas realidades? Sabemos que es función del Estado garantizar a las personas los derechos que le corresponden como ciudadano, pero ¿cuál es la condición del ciudadano ante la sociedad civil (que además es internacional), particularmente cuando ésta se apropia de algunas funciones que antes desempeñaba el Estado? El aprendizaje ciudadano en estas nuevas circunstancias demanda un replanteamiento educativo que ciertamente va más allá de las aulas y que no puede encerrarse en planes y programas, ni en contenido de enseñanza escolar.

Sucede algo parecido al considerar la relación de la sociedad civil internacional (conformada por estos nuevos ciudadanos) con el Estado. El Estado concebido como un sistema circunscrito de poder que provee regulaciones para el ejercicio de los derechos y las obligaciones del ciudadano y provee además control sobre gobernantes y gobernados, está dando paso a un nuevo concepto en el que el Estado es considerado como una comunidad política democrática. Esta transición pone en el tapete un sinnúmero de problemas que de ninguna manera son ajenos a la educación. Surgen problemas relacionados con el pluralismo y la diversidad referidos particularmente al control de poder. ¿Corresponde al Estado garantizar la libertad tanto de la sociedad civil internacional como del ciudadano? Cualquiera sea la respuesta, el derecho, goce y obligaciones generadas por la libertad exige

educación, porque debe “ser aprendido”, así como la identificación de las limitantes que la libertad debe saber reconocer para sí misma⁵⁴.

Además, la pluralidad propia de este contexto globalizado en el que se deben desenvolver los nuevos ciudadanos del mundo exige a su vez aprendizajes de convivencia y tolerancia. Exige capacidad para encontrar elementos de integración al interior mismo de los Estados, pero también fuera de ellos. Toca a la educación como proceso permanente aprender a conformar una totalidad nacional y global.

b) Los nuevos ciudadanos frente a los mercados

Los nuevos ciudadanos también han adquirido prácticas que en cierto modo han intentado cambiar la forma de relacionarse con los mercados, buscando alternativas que el profesor Crisóstomo Pizarro ha llamado “las nuevas modalidades de intercambios económicos no monetarizados”, y que no se identificarían plenamente con la racionalidad capitalista.

Las sociedades cooperativas y mutuales son un ejemplo de eso, ya que se plantean como instituciones no lucrativas y pagadas de manera colectiva y solidaria. Sin embargo, dirá Crisóstomo Pizarro, *en un sistema económico dominado por la racionalidad capitalista basado en la incesante acumulación del capital, no es realista esperar que el principio de la independencia y los otros antes mencionados se aparten totalmente del mercado capitalista ni mucho menos que puedan dar lugar al surgimiento de una nueva economía*⁵⁵. Esto lo señala porque las propias instituciones como cooperativas, mutualidades, grupos empresariales, sociedades laborales y sociedades de responsabilidad limitada, buscan beneficiar a sus miembros en tanto socios como usuarios, pero para eso venden sus productos al mercado, del cual provienen la mayoría de sus recursos y que luego son distribuidos entre ellos. En definitiva, la existencia misma de estas instituciones

⁵⁴ BENAVIDES, Luis. La educación y los procesos de integración hemisférica. En: UNESCO. Boletín. Proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe. Oficina regional de Educación para América Latina y El Caribe, Santiago, 1998, pp. 30-31.

⁵⁵ PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar. Op. Cit., pp. 340-341.

supone su dependencia del sistema económico capitalista, y, por lo tanto, también la de los ciudadanos que las componen. Por otra parte, las asociaciones y fundaciones privadas (instituciones sin fines de lucro que entregan servicio a los hogares) que dependen mayoritariamente de las donaciones, las cuotas de sus socios y las subvenciones, tampoco se les prohíbe comerciar en los mercados.

Un caso similar son las “organizaciones sin fines de lucro”. Ellas existen con autonomía del sector público, no obtienen beneficios de la participación en el mercado, y cuando los obtienen no pueden ser distribuidos entre sus miembros. Sin embargo, no restringen la entrada a aquellas organizaciones voluntarias que de alguna manera comercialicen sus servicios, a menos que sus excedentes sean distribuidos⁵⁶. Aunque de forma más indirecta, la relación con el mercado también está presente.

En resumen, ninguna de estas instituciones descritas representa una alternativa al sistema, ya que, de uno u otro modo, participan o incluso dependen de la economía-mundo capitalista. Aunque los nuevos ciudadanos han buscado nuevas formas de actuar frente a los mercados, esto todavía es una tarea pendiente.

Las acciones sociales “no monetarizadas” como nuevas formas de consumo, que aparecieron para protegerse de la crisis de 2008, tampoco fueron efectivas. El estudio del profesor Crisóstomo Pizarro muestra que tras la crisis del 2008 resurgió un “espíritu cooperativo”, el cual se reflejó en las agrupaciones de mujeres para la defensa del medioambiente y la salud en Quebec, o en los *Community Development Financial Institutions* en Estados Unidos, abocados a la revitalización de barrios en decadencia. En Francia y otros países del mediterráneo, también surgieron muchos tipos de cooperativas similares. Un caso destacable se dio en Italia donde un grupo de psiquiatras y pacientes que debían abandonar el hospital tras su cierre, siguieron funcionando gracias a distintas iniciativas tales como la reparación de electrodomésticos y tareas de restauración artística, lo cual permitió sostener servicios de cuidado de adultos y niños. También observa el nacimiento de empresas que introdujeron algunas innovaciones con respecto al

⁵⁶ *Ibid.*, p. 341.

funcionamiento normal de las instituciones capitalistas, como *las Community Interest Companies* en el Reino Unido, el *Better World Telecom* y distintas asociaciones filantrópicas en la India que limitaron la distribución de dividendos destinando parte de los mismos a fines sociales, pero que no fueron capaces de innovar en su administración poco democráticas y en el predominio del capital como factor predominante en la distribución de las ganancias. Entonces podría decirse que muchas de estas organizaciones sólo permiten que el capitalismo aparezca como una institución que observa normas éticas, pero que en ningún caso estas empresas tienen un impacto significativo en el sistema⁵⁷.

En principio, la crisis de 2008 habría propiciado la gestación de nuevas formas de “consumo colaborativo” no sustentadas en la propiedad de objetos, sino que en su funcionalidad. Por eso que se pudo ver en varios países el fenómeno del consumo compartido que da vida a bienes no utilizados. Entre esos bienes no motivados por el fin de lucro pueden destacarse el uso colectivo de medios de transporte como autos y bicicletas, departamentos, estacionamientos, y otros objetos hasta hace poco abandonados en las casas como cámaras fotográficas, lavadoras, vestidos, objetos de alta tecnología y materiales de camping, y en general objetos que pasaron a ser de uso compartido. Sin embargo, sobre todo en el caso del automóvil compartido y el intercambio de departamentos, en vez de propiciar un consumo colaborativo menos sustentado en la propiedad de los objetos ni en el lucro, han abierto espacio para nuevas plataformas de mercantilización. En el caso de los automóviles existen *Blablacar* y *car pooling*, los cuales se encargan de coordinar a las personas que quieren desplazarse al mismo lugar al mismo tiempo, para viajar juntos y así compartir los gastos puntuales del viaje, a cambio de una comisión por el servicio. Y en el caso de los departamentos, la empresa *Airbnb* ofrece de forma informal y por un precio inferior al de un hotel, más o menos el mismo servicio. La empresa declara que su volumen de ventas ascendió rápidamente de USD 180 millones a cerca de USD 2 mil millones. En realidad, el cambio en las formas de acceso al consumo está ligado a un cambio logístico⁵⁸ y no a un abandono de la mercantilización ni a transformaciones radicales respecto de la relación que tienen las personas hacia el mercado.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 343-344.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 344-345.

Ni siquiera podría considerarse como el inicio de una transformación radical, pues para eso serían necesarias otras condiciones, en especial, una dimensión global de la escala del cambio de las estructuras económicas en que se insertan estas transformaciones. El cambio del sistema jamás podrá acontecer dentro del marco del Estado-nación, ya que estos están siempre determinados por la posición de centros, periferias o semiperiferias en el sistema-mundo capitalista (Ver punto 2 del Marco Teórico, sobre el análisis y crítica al sistema-mundo capitalista propuesto por Immanuel Wallerstein). Otra condición necesaria es la socialización de nuevos valores y la evolución de una contracultura⁵⁹.

En todo caso, lo importante para las preguntas de este trabajo, es que independientemente de que estas nuevas modalidades de intercambio económico no representen un cambio a la racionalidad capitalista o no logren ser realmente independientes de los mercados, sí simbolizan auténticas búsquedas de prácticas igualitarias y ecológicas. Todas estas alternativas demuestran gran inquietud de las personas por comportarse de otro modo, lo cual sí es una transformación de la “ciudadanía”, que busca hacerse cargo de deberes no obligatorios con el mundo a través de otra relación con el mercado, simplemente motivados por cierta conciencia planetaria. De este modo, con o sin éxito, es innegable que los ciudadanos del siglo XXI se esfuerzan por salir de las dinámicas tradicionales del siglo pasado para orientarse a un futuro que requiere de cambios profundos en la cultura de la sociedad hacia el mercado.

c) Enfoques críticos que han asumido los nuevos ciudadanos frente a la globalización

Todas estas transformaciones de los ciudadanos (tanto en sus organizaciones e instituciones, como en sus acciones individuales), en el fondo son consecuencia de los cambios globales que hemos descrito en los apartados anteriores. Los ciudadanos se plantean de forma distinta hacia los Estados-nación porque éstos han quedado en una posición distinta ante el sistema internacional, y el rol que juegan dentro de las relaciones

⁵⁹ Íbid, p. 345.

internacionales y los desafíos globales es otro. Al mismo tiempo que los ciudadanos han buscado alternativas a la mercantilización, en general, como consecuencia de las propias crisis que el sistema ha generado, especialmente la del 2008, según los ejemplos que revisamos, la globalización como tal ha afectado a los Estados y mercados en sus funciones y dinámicas, provocando reacciones en los ciudadanos. Y es que debemos entender la mayor parte de estas transformaciones como eso, reacciones, y no necesariamente como resultado de una visión crítica de largo plazo por parte de la ciudadanía o sociedad civil internacional.

Sin embargo, hay algunas transformaciones de los ciudadanos que sí se han pensado como iniciativas que deliberadamente se proyecten en el tiempo, debido a que buscan catalizar la globalización de un modo planificado y diferente. Un ejemplo interesante de esto en América Latina lo plantea el sociólogo Alberto Arroyo, quien señala que la sociedad civil está buscando una globalización distinta que se plantea de modo crítico frente al enfoque dominante del mercado como ente que decide por nosotros, pero no para plantearse la alternativa de apertura comercial, ni de elegir entre la vieja encrucijada “Estado o mercado”, sino con base a dos premisas: tener un proyecto local (ya sea nacional o regional) y desde él luchar y buscar nuestro lugar en la economía mundial; y pensar en una economía de mercado regulada por instancias locales como podrían ser los Estados, y otras supranacionales⁶⁰.

Otros enfoques aún más críticos son aquellos que plantean la transformación o sustitución total de las instituciones nacionales e internacionales que apoyan la globalización neoliberal hegemónica. A esos planteamientos se les ha llamado enfoques contrahegemónicos⁶¹. Pero la verdad es que las propuestas alternativas son tan diversas como las organizaciones y redes que las impulsan. Generalmente ancladas al mundo académico, tienen en común que se movilizan con el fin de democratizar y cambiar los marcos de regulación nacionales como internacionales desde un punto de vista crítico,

⁶⁰ ALLARD, Raúl. Op. cit., p. 61.

⁶¹ Íbid, p. 62.

pensando en la transformación del sistema en el largo plazo y no sólo en reacciones forzadas por las circunstancias.

Queda claro que ante el agitado escenario de transformaciones a nivel global, los ciudadanos también han sufrido transformaciones importantes; tanto en su posición cada vez más autónoma frente a los Estados, como en el modo de buscar alternativas frente al mercado actual, pero también en la forma de analizar la globalización críticamente, abriendo espacios para imaginar que otro mundo es posible con la actuación de “nuevos ciudadanos”. Sin embargo, también constatamos que estas transformaciones no han podido ser alternativas reales para afrontar de forma eficiente las demandas actuales del mundo, de modo que la educación juega un rol clave para preparar a estos nuevos ciudadanos como “ciudadanos cosmopolitas”, que tengan más y mejores herramientas para abordar los desafíos del siglo XXI.

6. Los desafíos que el siglo XXI proyecta para la educación

En general, las diversas agrupaciones de la sociedad civil internacional declaran que la educación tiene un papel relevante para la formación de una nueva ciudadanía. Por ejemplo, en la cohesión comunitaria, la difusión de valores sociales, el desarrollo de un sentimiento de protección colectiva frente al mercado, en otorgar más herramientas a las personas para administrar de la mejor forma su autonomía frente al Estado, en favorecer la autoconciencia de los derechos humanos y del cuidado del medio ambiente, y en algunos casos, en ser un puente entre la preservación de las identidades locales con aquellas de carácter transnacional.

Pero estas expectativas implican reconocer un gran impacto de la globalización -y en las transformaciones del sistema internacional que hemos descrito en este capítulo-, sobre la educación, planteándole nuevos desafíos. Los desafíos los podemos distinguir en dos etapas: inicialmente, la educación deberá adaptar los sistemas educacionales a los nuevos contextos, sobre todo en cuanto al acceso a la información, dominio y análisis de

conocimientos, relación con el nuevo mercado laboral, empleo de tecnologías, comprensión y socialización de la cultura cosmopolita, etc. Es probable que estos mismos cambios sean los que fueren a los sistemas educacionales a transformarse para poder adaptarse al nuevo escenario. Una vez superada la etapa de “adaptación” de los sistemas educativos, el desafío de la educación será formar ciudadanos competentes para el siglo XXI. Naturalmente una buena adaptación debiese traer como consecuencia una buena educación para la nueva ciudadanía, que como ya hemos dicho, ha de ser cosmopolita.

Este tipo de discusiones ha estado presente en el debate político incluso de Chile. En su momento, José Joaquín Brunner anticipaba que aumentaría el interés respecto de la educación por parte de la sociedad civil, acompañado con una mayor movilización de recursos en su favor; también anticipaba que la educación jugaría (o jugará) un rol importante en promover la ciudadanía, en crear un orden social más justo y proporcionar las competencias básicas necesarias para la vida. Asimismo, ella desempeñaría un rol altamente positivo como reductor de las desigualdades dentro de los países de la región⁶². Muchas de estas demandas explotaron recién el año 2011 con los movimientos estudiantiles y fueron recogidas, en parte, por el segundo gobierno de Michelle Bachelet.

Sin embargo, estas anticipaciones de Brunner no se agotaban en eso, sino que ya asumían los alcances de la globalización en la educación dentro de su diagnóstico. Él preveía algunos efectos internacionales en los sistemas y las políticas educacionales, los cuales todavía representan un desafío para la educación del siglo XXI. Estos efectos tienen que ver con el acceso a la información, mercados laborales (globalizados), disponibilidad de nuevas tecnologías para la educación, nuevos mundos de vida (cultura), entre otras⁶³.

Con todo, el desafío más importante - y en el que de alguna manera confluyen los demás desafíos)-, es el “déficit de socialización”. Así llamó Brunner al problema de la “homogeneización cultural” de la nación, o sociedad contemporánea en general, que a

⁶² BRUNNER, J. Joaquín. Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En: UNESCO. Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago. 2001, p. 52.

⁶³ Ibid, p. 61.

inicios de siglo ya atravesaba una crisis debido a la pérdida de capacidad educadora de las agencias tradicionales, es decir, el Estado, la escuela, familia, e incluso las iglesias y comunidades locales. Junto con el deterioro del maestro como agente socializador y la aparición de nuevos medios competitivos de socialización, como la televisión (y hoy habría que incorporar a las redes sociales del internet), dicho déficit de socialización y homogenización cultural, ha ido ocasionando *el problema del debilitamiento de los ejes básicos sobre los cuales se definían las identidades sociales y personales y [...] la pérdida de ideales, la ausencia de utopía, la falta de sentido*⁶⁴.

El problema es que esto dificulta los procesos de integración que necesita la sociedad para transformarse en una verdadera sociedad global compuesta por ciudadanos cosmopolitas, pues, al no existir aparentemente nada que oriente dicha socialización, se genera incertidumbre. En cierto modo esto coincide con el diagnóstico de Habermas, cuando avizora fenómenos de crisis originados en la perturbación de la reproducción cultural, la integración social y la socialización de las personas para responder autónomamente de sus actos. La cultura, en este caso es comprendida como como el sitio donde las personas pueden encontrarse y comunicarse mediante diferentes “actos de habla”. Estos actos de habla envuelven pretensiones de validez, pudiendo exigir procedimientos justificativos y criterios de racionalidad para ser aceptados como válidos; también establecen interacciones personales y expectativas de conductas cuya realización puede ser legítimamente exigida⁶⁵. Esto es lo que vendría haciendo falta en esta incertidumbre ocasionada por el “déficit de socialización” que señala Brunner.

El riesgo que ven algunos es que las sociedades automatizadas, sin un fondo común de creencias, encuentran dificultad para regular normativamente el comportamiento de los ciudadanos. En vez de integración moral y un orden aceptado de sanciones, tienda a imperar una “ambigüedad normativa”, o como llamaría el profesor Crisóstomo Pizarro, una “pérdida de legitimación de la estructura social”. La crisis de reproducción cultural puede

⁶⁴ *Íbid*, p. 73.

⁶⁵ HABERMAS, J., *The Concept of The Lifeworld and The Hermeneutic Idealism of Interpretive Sociology*. En: PIZARRO, Crisóstomo. *Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar*. Op. Cit. pp. 125-127.

manifestarse en dos formas más: la pérdida de sentido de la cultura, y en problemas en la orientación y educación de las personas⁶⁶; las cuales se evidencian cuando los sistemas no logran cumplir las promesas de bienestar, igualdad y libertad que fundamentarían su legitimidad⁶⁷. Ahora bien, lo que estaría sucediendo según Brunner, es que actualmente todos coexisten en un espacio multidimensional, creando la sensación de que nada es fijo y que todo depende del punto de vista del observador⁶⁸.

Precisamente aquí es donde se encuentran los desafíos adicionales de la educación. Ella tendrá que asumir nuevos roles en un contexto social cuyas bases tradicionales se han debilitado. Las interrogantes que esto abre son muy importantes. ¿Cómo organizar la educación en vista de los cambios en los Estados, la familia y la mayoría de los agentes educativos? ¿Cómo proceder frente a una cultura pluralista, donde distintos valores comandan la lealtad de diferentes grupos y personas? ¿Qué puede hacer la educación para paliar los efectos de la anomia de normas sociales? ¿Y qué papel le corresponderá jugar en el desarrollo de una cultura cívica democrática global?

La sociedad civil cosmopolita debe compartir, dentro de la pluralidad, una base cultural común que oriente y dé sentido a las acciones que mitiguen los desafíos del siglo XXI. Entonces, ¿Cómo hacer que la educación se convierta en el tronco cultural común de “una nueva forma de vivir y pensar” para los desafíos transnacionales del siglo XXI?

⁶⁶ PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar. Op. Cit, p. 127.

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 133-134.

⁶⁸ BRUNNER, J. Joaquín. Op. Cit., p. 73.

II. ¿QUÉ ESTAMOS HACIENDO PARA FORMAR NUEVOS CIUDADANOS?

Balance de la educación para el siglo XXI en virtud de formar ciudadanos cosmopolitas

En este capítulo analizamos lo que se ha hecho para adaptar la educación al siglo XXI y aterrizar el objetivo de formar nuevos ciudadanos. Para eso se han organizado cinco apartados: (1) en el primero se examinan los actores que entregan educación en el mundo para evaluar su idoneidad sobre la formación de nuevos ciudadanos cosmopolitas; (2) luego se comparan los objetivos y metas de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, la Carta de Belgrado y la reunión de expertos en Bogotá, para identificar avances y tendencias, junto con algunas transformaciones de ciertos sistemas educativos; (3) se examinan los esfuerzos por crear ciudadanos europeos, con los programas “Europa con los ciudadanos” y “Europa creativa”, los cuales ponen la cultura como eje de trabajo; (4) de la misma manera se comenta el aporte de la UNESCO en América Latina por dar forma a una “sociedad educativa”; (5) para finalmente realizar un balance general sobre los aciertos y desaciertos de lo hecho hasta ahora para enfrentar el futuro desde la educación.

1. ¿Quiénes son los actores y para qué educan en el mundo?

Más allá de los compromisos gubernamentales que asumen los Estados nacionales para abordar de forma conjunta los desafíos del mundo, estos -por lo visto en el capítulo anterior-, probablemente no sean los actores más autónomos, ni los más idóneos para educar nuevos ciudadanos para el siglo XXI, los cuales además han de ser cosmopolitas. Entonces, si no son los Estados ¿Quiénes serían los otros actores?, ¿Están realmente más capacitados? Estas preguntas apuntan a buscar alternativas, y es lo que se examina en este apartado.

En el mundo hay una infinidad de sistemas educativos y actores que entregan educación, pero para simplificar el análisis se pueden agrupar en identidades más generales. Lo más común suele ser identificar actores públicos con fines públicos (Estados), actores privados con fines privados, y actores privados con fines públicos. Ya hemos señalado cierta suspicacia hacia los Estados y sus dificultades para formar a los ciudadanos del siglo XXI⁶⁹, y parece ser obvio que los actores privados con fines privados con mayor razón tendrían problemas en despojarse de la racionalidad de acumulación capitalista, lo cual es inexcusablemente necesario para entregar una educación autónoma y capaz de superar los nuevos desafíos de la ciudadanía. Por tales motivos no nos detendremos en esos dos tipos de actores, pero en cambio parece interesante desglosar lo que hay detrás de aquellas instituciones privadas con fines públicos, las cuales presentan una gran diversidad.

Los actores “privados con fines públicos” pueden ser entendidos como un conjunto de organizaciones e iniciativas privadas destinadas a la producción o manejo de bienes y servicios públicos como por ejemplo la educación, que presupone que lo público no se limita al ámbito del Estado, sino que incluye a la ciudadanía. Supone, además, que la vida pública no se compone sólo de acciones de gobierno, sino que también de actividades impulsadas por organizaciones de la sociedad civil y, en este sentido, abre espacios a la iniciativa ciudadana y valora una esfera institucional distinta que aspira a influir sobre el diseño de políticas desde ámbitos como lo filantrópico, religioso, asociativo, gremial, no-gubernamental, en general.

Estas características cumplen con algunos de los aspectos deseables que mencionamos en el capítulo anterior sobre los actores transnacionales y la autonomía de las organizaciones de la sociedad civil internacional.

⁶⁹ En el Capítulo I, apartado 5, señalamos que el cambio del sistema jamás podrá acontecer dentro del marco del Estado-nación, ya que estos están siempre determinados por la posición de centros, periferias o semiperiferias en el sistema-mundo capitalista, por lo cual, el Estado como actor en la educación, difícilmente podrá ser rupturista al momento de formar nuevos ciudadanos cosmopolitas. Ver punto 2 del Marco Teórico de este trabajo: “El análisis y crítica al sistema-mundo capitalista propuesto por Immanuel Wallerstein”.

Tal como podemos ver en el Cuadro 1, entre estos actores podemos distinguir a organismos no-gubernamentales y centros académicos independientes; fundaciones y corporaciones privadas; instituciones y organismos de iglesia; movimientos sociales entre los que destacan las organizaciones gremiales y sindicales, asociaciones de padres de familia y agrupaciones de desarrollo local; organizaciones de trabajadores y movimientos comunitarios, en general. Además se pueden diferenciar según el origen de sus recursos y ámbitos prioritarios de acción:

Cuadro 1.

Organizaciones privadas con fines públicos, origen de sus recursos y ámbitos prioritarios de acción.

Tipo de organizaciones	Origen de los recursos	Ámbitos de acción
Fundaciones empresariales. (donantes)	Compromiso de familias empresariales.	Apoyo a Programas que complementan la acción del Estado y programas de educación para el trabajo.
Fundaciones y corporaciones de desarrollo	Venta de servicios.	Acciones de promoción social.
	Donaciones voluntarias.	Experimentación e Innovación Educativa.
	Aportes de empresarios.	Diálogos Públicos.
	Aportes de gobiernos.	Concertación y Divulgación.
Organismos No-Gubernamentales. (Ejecutores)	Venta de Proyectos. Cooperación Financiera No-Reembolsable	Promoción social y educativa.
Centros Académicos Independientes. (Estudios, experimentación e innovación)	Asesorías Técnicas	Apoyo a la organización Comunitaria.
	Contratos de Gobiernos y organismos no-gubernamentales.	Estudios e investigación
	Aportes Privados.	Asesorías, análisis de políticas.
Organismos de iglesia	Iglesias como tales	Administración de Establecimientos.
	Donaciones voluntarias	
	Empresas o fundaciones empresariales	Políticas compensatorias y complementarias a las del Estado.

Gobiernos		
Asociaciones de padres de familia	Gobiernos Corporaciones de desarrollo local	Participación en la gestión administrativa, financiera y pedagógica
Asociaciones y Corporaciones de desarrollo local	Gobierno central Empresas	Administración y ejecución de políticas y programas
Gremios y organizaciones sociales	Afiliados y donaciones	

Fuente: Gajardo, Marcela. *La educación como asunto de todos ¿posible en el futuro?*

En: UNESCO. Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago. 2001, p. 154.

Este tipo de actores existe en prácticamente todos los países del mundo, aunque este cuadro refleja una realidad esencialmente latinoamericana. En general se involucran en programas de mejoría de calidad, equidad y eficiencia de los sistemas escolares complementando tareas del Estado o participando en la ejecución de políticas y programas de capacitación y formación para el trabajo.

a) Las fundaciones empresariales

En el transcurso de los 90s, se dieron pasos importantes en materia de tendencias pasando de las actividades de simple ayuda provenientes de empresas o empresarios aislados a una participación mucho más activa del sector empresarial en tareas de política y reformas, tanto a través de fundaciones privadas como mediante la participación de representantes del sector en parte importante de algunos esfuerzos nacionales por definir agendas concertadas. También se constata su presencia en comisiones especiales creadas para repensar la función educativa y formular políticas para la modernización de los sistemas ante los nuevos desafíos económicos, sociales y culturales que ya preveían lo que sería el siglo XXI. Un ejemplo de esto en Chile es la Fundación Andes, que financia

proyectos de innovación educativa en el nivel de la enseñanza media y aporta recursos para becas de perfeccionamiento de maestros.

Las fundaciones de origen empresarial son entidades privadas, sin fines de lucro (al menos las que estamos considerando en este apartado), con patrimonio propio, que contribuyen al desarrollo educativo financiando iniciativas y proyectos innovadores, de carácter experimental, con potencial de masificación o réplica en diversos contextos. En ningún caso remplazan las funciones del Estado sino que las complementan. Generalmente financian programas y proyectos que contribuyan a mejorar la equidad y calidad de la educación y la enseñanza y concentran sus recursos en áreas y líneas programáticas con objetivos muy precisos (proyectos). Normalmente no ejecutan, pero participan en todas las etapas de identificación, diseño, monitoreo y evaluación de resultados e impacto de proyectos y, para la ejecución, se asocian con otras organizaciones mediante alianzas que incluyen la cooperación técnica y financiera para la realización de un proyecto.

Sin embargo, los argumentos más convincentes para involucrarse en la tarea educativa, además del de la responsabilidad social empresarial, radican en la necesidad de las empresas por crear un ambiente facilitador para poder crecer y competir de mejor manera e invertir en el bienestar de los trabajadores y sus familias como un medio de asegurar más productividad y mejor competitividad en el mediano y largo plazo. De ahí su creciente participación en programas de formación para el trabajo y la formulación de políticas de reforma. Más aún, las empresas también han descubierto que invertir en educación mejora su imagen y han comprendido, con el tiempo y la experiencia, que una empresa es madura socialmente cuando decide institucionalizar este trabajo y colocar sus donaciones sociales a disposición de su propia fundación corporativa. Ello es visto como una actitud responsable de profesionalizar su compromiso con obras sociales, despersonalizar las relaciones con potenciales beneficiarios, externalizar procedimientos y responsabilidades y crear mecanismos que aseguren la continuidad de sus acciones. Con

esto, las empresas han transitado desde acciones de corte asistencial o donaciones esporádicas, a intervenciones de carácter estratégico⁷⁰.

En definitiva, las fundaciones empresariales no poseen la autonomía necesaria del sistema-mundo capitalista, ya que indirectamente sus intereses están puestos en el mercado y en la competencia por mayor productividad, invirtiendo en el bienestar y especialización de actuales y futuros trabajadores, y publicidad asociada a una “mejor imagen” ante la sociedad. Cabe recalcar que el problema con aquello es que los desafíos del siglo XXI exigen un cambio de paradigma cultural que abandone la racionalidad capitalista de acumulación incesante de recursos, y es imposible que los nuevos ciudadanos se eduquen para alcanzar ese objetivo si provienen de este tipo de entidades que sólo perpetúan el sistema.

b) Organismos no gubernamentales y centros académicos independientes

Bajo esta denominación se agrupa un conjunto muy heterogéneo de organizaciones dedicadas a actividades de promoción social y educativa. La mayoría son entidades autónomas que defienden públicamente puntos de vista independientes y críticos, además de desempeñar funciones de monitoreo y fiscalización, investigación, formación, producción de material y diseño de innovaciones en provecho de la mejoría de los procesos de educación formal y no formal. Pueden distinguirse las organizaciones de base también denominadas como organizaciones de promoción y desarrollo y las organizaciones dedicadas a la investigación y experimentación también conocidas como centros académicos independientes para distinguirse de las anteriores.

Parte importante de estos proyectos se orientan hacia la promoción de la participación familiar en la gestión de las escuelas y a establecer vínculos entre la enseñanza escolar y la realidad local sobre todo en contextos donde se favorece el

⁷⁰ GAJARDO, Marcela. La educación como asunto de todos ¿posible en el futuro? En: UNESCO. Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago. 2001, p. 155.

fortalecimiento de la autonomía escolar en los planos administrativo, pedagógico y financiero⁷¹.

El Banco Interamericano, inspirado en el mismo principio de combinar el análisis técnico con la participación ciudadana, a partir de mediados de 1995 apoyó la ejecución de un proyecto regional que, bajo el nombre de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), se ocupó de la elaboración de diagnósticos educativos en seis países de la región para sensibilizar sobre la necesidad de las reformas, promover debates nacionales e impulsar una participación activa de la clase política, los empresarios, los sindicatos, las organizaciones familiares y otros actores sociales en la formulación de estrategias nacionales de desarrollo educativo para el mediano y largo plazo.

En Chile destacaron el P-900 y el MECE-Rural⁷². Aun cuando muchos de estos organismos se vieron afectados por cambios en las políticas de financiamiento, nacional e internacional, los más sustentables han reorientado sus acciones hacia la reforma de los sistemas públicos de educación y trabajan ejecutando proyectos y programas sociales de gobierno. Combinan esta actividad con asesorías técnicas a gobiernos locales y movimientos sociales así como prestación de servicios de consultoría, en general.

⁷¹ *Ibid.*, p. 160.

⁷² El programa P-900 (Programa de las 900 escuelas), fue una estrategia de apoyo técnico y material que inició el MINEDUC en 1990, con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de escuelas básicas con riesgo educativo. Para facilitar el cambio desde una práctica pedagógica tradicional a una activa participativa, y para enriquecer el ambiente en el aula, se contó con la asesoría técnico-pedagógica de los profesionales del Programa y de sus supervisores, entregándose además materiales educativos para docentes y alumnos. Promovió el desarrollo de actividades con los niños, profesores, directivos, docentes, con el grupo familiar y con miembros de la comunidad en la cual se insertan los establecimientos educacionales que atiende. Para lograr alcanzar las metas en relación a los diferentes integrantes de la comunidad educativa, se implementan en cada escuela ciertas líneas de acción, teniendo presente los criterios de autonomía y descentralización pedagógica de la reforma. De forma muy similar, el MECE-Rural es una estrategia educativa que otorga al profesor y a la profesora rural un rol protagónico en la superación de su aislamiento, su desarrollo profesional y aplicación de estrategias pedagógicas y materiales didácticos apropiados al mundo rural. Se trata de una estrategia educativa que invita a las familias a conocer cómo están aprendiendo sus hijos e hijas y a participar activamente en las actividades escolares. MECE-Rural está disponible en: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/programa-educacion-basica-rural-chile.pdf> [citado: 20 de marzo 2018]

Han surgido otras organizaciones vinculadas y financiadas con recursos de empresas bajo la figura jurídica de fundaciones, corporaciones o institutos privados de investigación y desarrollo. Varias de estas organizaciones contribuyeron con estudios sobre la realidad educativa y su futuro en sus respectivos países y aportaron a la materialización de nuevos pactos por la educación que se expresaron, hacia comienzos de los 90s, en la adopción de una visión compartida sobre la necesidad de modernizar los sistemas de enseñanza y adaptarlos a los nuevos requerimientos de la economía y de la sociedad, en la generación de mecanismos de concertación para garantizar una participación más eficaz de los más diversos actores en la formulación de estrategias nacionales de mediano y largo plazo y en la materialización de acuerdos para llevarlas a término.

No obstante, ni las ONG, ni los centros académicos independientes, poseen la autonomía necesaria. Muchas de las entidades independientes de todos modos se ven afectadas en su financiamiento por las dinámicas internacionales del sistema financiero y los intereses de grupos económicos, de manera que el presupuesto no siempre es sustentable en el tiempo ni tan autónomo como debería. Cuando eso sucede, suelen auxiliarse en los gobiernos, donde también su financiamiento puede estar condicionado, esta vez por razones políticas o simplemente por variables presupuestarias inestables.

c) Asociaciones de padres y organizaciones de desarrollo local

Las asociaciones de padres y las organizaciones de desarrollo local cobraron fuerza especial en tareas de gestión escolar con el fortalecimiento de la autonomía de las escuelas, que también exigió una mayor participación de las comunidades y autoridades locales y líderes comunitarios en tareas de gestión escolar y apoyo a los establecimientos escolares.

La autonomía escolar está más desarrollada en los aspectos administrativos que en los pedagógicos, particularmente en centros con directores con conocimientos y capacidad de gestión⁷³.

⁷³ GAJARDO, Marcela. Op. Cit., pp. 164-165.

Estas asociaciones y organizaciones representan una interesante propuesta, sobre todo porque no cargan con los inconvenientes de autonomía financiera que poseen las otras entidades revisadas hasta acá. Pese a esto, son insuficientes para el desafío que el siglo XXI plantea a la educación, ya que para eso, aún carecen de mayor autonomía pedagógica, y paralelamente, deben trabajar en redes armónicamente organizadas para no caer en una educación local cerrada, que en vez de formar ciudadanos cosmopolitas, cree guetos o burbujas culturales.

d) La iglesia

La Iglesia ha participado históricamente como un actor privado, en la creación y manejo de establecimientos escolares y en el diseño y ejecución de políticas públicas. Al igual que las organizaciones del sector empresarial, complementan las tareas de Gobierno y, con participación de la comunidad local y de privados, han podido extenderse rápidamente como una alternativa educacional para niños de sectores pobres y acomodados.

En lo que se refiere a la atención educativa de los grupos más pobres, la Iglesia Católica es una de las que cuenta con una gama más variada de instituciones y programas que incluyen tanto instituciones privadas orientadas a la atención de estudiantes de alto y bajo capital cultural desarrollados con base en acuerdos con los gobiernos y las normativas educacionales de cada país y, programas no formales de educación dirigidos a niños, jóvenes y adultos en situación de pobreza. También programas de formación para el trabajo dirigido a jóvenes y adultos con escolaridad incompleta o sin escolaridad y capacitación para recalificar o actualizar conocimientos de los trabajadores incorporados al empleo.

Muchas ONG, de base y de investigación y desarrollo, funcionan bajo el amparo de las Iglesias, siendo mayoritarios en América Latina los que se vinculan con la Iglesia Católica. Sus recursos provienen de fuentes externas, donaciones y contratos de consultoría, así como participación en licitaciones nacionales para ejecutar programas sociales y políticas públicas, en general. Sus áreas de trabajo son aquellas indicadas en acápite

anteriores y, en muchos países, actúan también como organizaciones intermediarias entre gobiernos, comunidades locales, asociaciones de padres y comunidad escolar, en general⁷⁴.

Las iglesias, en todo caso, no están exentas de los vicios del sistema. Son muy cercanos los casos de las universidades chilenas, algunas de las cuales tienen vinculación con la iglesia católica, pero no tienen un financiamiento muy distinto al de cualquier entidad privada con fines privados, como por ejemplo la Universidad Finis Terrae (asociada a la congregación de Los Legionarios de Cristo) o la Universidad de los Andes (inspirada en el Opus Dei), cuyo aporte institucional a la sociedad civil es escaso, y su autonomía respecto de los grupos de interés económico es bastante cuestionable. Sucede más o menos lo mismo con establecimientos escolares que muchas veces se transforman en guetos y o fomentan la segregación cultural. Por otro lado, las universidades católicas con sentido público, como la Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica del Maule, entre otras; muchas veces tienen que enfrentar problemas relacionados con regulación de aranceles y autonomía. Estas universidades, de la misma manera que muchos establecimientos escolares católicos, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, han adherido al sistema de “gratuidad” que los homologa a los establecimientos públicos en su financiamiento e incluso algunos aspectos de la administración de sus recursos.

A esto habría que agregar el problema de las donaciones, que dependiendo de su origen, también suelen obedecer a las dinámicas económicas del sistema-mundo capitalista y a la filantropía que no busca superar la racionalidad que origina los problemas globales del siglo XXI, y por lo tanto, tendría recelos hacia las instituciones que promuevan la búsqueda de otra manera de vivir y pensar, a través de la formación de nuevos ciudadanos.

e) Movimientos sociales (gremios y asociaciones de maestros)

Tras esta denominación encontramos sindicatos y organizaciones de trabajadores, movimientos de mujeres, minorías étnicas, asociaciones de vecinos, comunidades formadas

⁷⁴ *Ibid.*, pp. 165-166.

por grupos de familias o circunscritos a un lugar de residencia, comunidades educativas o religiosas como las de Fe y Alegría⁷⁵. Pero como muchos de ellos ya están incorporados en los puntos anteriores, nos centraremos en aquellos movimientos vinculados a los sindicatos docentes y gremios del magisterio.

Las organizaciones de trabajadores, incluyendo aquí sus gremios y sindicatos, no han sido muy activas en el campo de las políticas de reforma del sistema escolar pero sí en aquellas relacionadas con la capacitación laboral y formación para el trabajo. En el caso de los sindicatos de maestros, en cambio, estos sí tienen propuestas de cambio y posiciones definidas respecto de decisiones de política y cambio educativo. Sin embargo, salvo pocas excepciones, éstos han estado a la defensiva en materia de reformas, y los conflictos entre estos y su empleador (el Estado directamente o a través de municipios como es el caso de Chile), han dificultado algunos procesos. La huelga como instrumento de reivindicación laboral es de uso frecuente en todos los países y son pocos los casos donde los gremios de maestros consiguen influir en la orientación del cambio y las reformas. La Ley de Carrea Docente en Chile⁷⁶, fue muy criticada justamente por no incorporar ni consultar al gremio en su elaboración, situación que no cambió pese a las manifestaciones.

Eso demuestra que los movimientos de este tipo poseen propuestas de cambio y eventualmente pueden convertirse en alternativa de transformaciones profundas, pero tienen serias dificultades para implementarlas como ellos quisieran hacerlo, o bien, derechamente no se pueden llevar a cabo.

En resumen, hay que reconocer que algunas organizaciones promueven debates, congresos y consultas sobre temas de política educacional casi siempre vinculados a los cambios institucionales y a temas de desarrollo profesional y condiciones de trabajo docente. Los gremios también realizan o encargan estudios e investigaciones para analizar

⁷⁵ Fe y Alegría es una red de escuelas y colegios subvencionados, emplazados en sectores populares de Santiago, Calera de Tango, Valparaíso y Lota. A nivel internacional, es parte del Movimiento de Educación Popular y Promoción Social Fe y Alegría, presente en 19 países. Actualmente Fe y Alegría Internacional está presente en 21 países y 3 continentes (América, Europa, África).

⁷⁶ LEY Nº 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Biblioteca Congreso Nacional, 2016. [en línea] <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>>. [citado: 20 de marzo 2018]

políticas y evaluar tendencias. También organizan y participan de congresos pedagógicos y consultas nacionales para lograr acuerdos entre actores o para formular programas consensuados⁷⁷.

Muchos de los actores del sistema educativo revisados aquí, presentan potencialidades importantes y dentro de la diversidad de actores es plausible que en el futuro se puedan generar más entidades capaces de asumir los desafíos de una nueva educación. Por ahora, si hacemos un balance general, ninguno cumple con todas las libertades necesarias, la autonomía suficiente, o las competencias globales para formar a los nuevos ciudadanos cosmopolitas.

2. Objetivos y metas para la educación en el mundo y América Latina

El año 2016, Naciones Unidas estableció una serie de objetivos y compromisos en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, abriendo oportunidades sobre todo para América Latina y El Caribe. Muchos de los puntos deben ser asumidos desde la educación. El cuarto objetivo de desarrollo sostenible es “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”⁷⁸. Se mencionan algunos progresos como el incremento del nivel mínimo de alfabetización, y avances en la igualdad entre niñas y niños en la educación primaria en el mundo, aunque pocos países lo han conseguido en todos los niveles educativos.

El cuarto objetivo de desarrollo sostenible propone algunas metas a cumplir el año 2030, tales como:

- asegurar que todas las niñas y niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir los resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos;

⁷⁷ GAJARDO, Marcela. Op. Cit., p. 167.

⁷⁸ NACIONES UNIDAS. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago. CEPAL. 2016, p. 15.

- asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia educación preescolar de calidad a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria;
- asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria;
- aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento;
- eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad;
- asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética;
- asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Para alcanzar estas metas, es preciso construir y adecuar las instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros,

pacíficos, inclusivos y eficaces para todos; además de aumentar a nivel mundial del número de becas disponibles para los países en desarrollo, a fin que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo; y por último, incrementar la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo⁷⁹.

Incluso dentro de otros objetivos como el de “*adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos*”, se deposita importancia en el rol de la educación, pues, una de sus metas es *mejorar la educación, la sensibilización y capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus defectos y la alerta temprana*⁸⁰.

Otro ejemplo, quizá más centrado en un área en particular, son las metas de la educación ambiental definidas en la Carta de Belgrado en 1975, lo que demuestra que estas discusiones se vienen dando desde el siglo XX. Estas metas tenían como destinatario al público en general, pero principalmente al sector de la educación formal (enseñanza pre-escolar, primaria, secundaria y superior) así como personal docente y profesionales del medio ambiente que siguen cursos de perfeccionamiento y el sector de la educación no formal. Lo que buscaba es lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseo necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo⁸¹. En el fondo, se trataba de comprometer a los países a caminar en la dirección de una educación que facilite la concientización de ciudadanos responsables con el medio ambiente. En la actualidad, no podemos desconocer que esto

⁷⁹ *Íbid.*, pp. 15-16.

⁸⁰ *Íbid.*, p. 33.

⁸¹ CARTA DE BELGRADO. Una Estructura Global para la Educación Ambiental. Belgrado, 1975, p. 3. [en línea] <<http://www.mvotma.gub.uy/images/educacion%20ambiental/Carta%20de%20Belgrado.pdf>> [citado: 20 de marzo, 2018]

efectivamente ha ido sucediendo en los planes y programas curriculares de la educación escolar.

En resumen, la Carta de Belgrado establece 1) mayor sensibilidad y conciencia sobre los problemas del medio ambiente; 2) mayor conocimiento del medio y sus problemas como una unidad totalizadora de la que el ser humano forma parte y debe hacerlo con responsabilidad crítica; 3) desarrollar en los individuos un sentido ético-social ante los problemas del medio, que lo impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento; 4) el desarrollo de las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales; 5) impulsar la capacidad de evaluar las medidas y los programas de educación ambiental en función de los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educacionales; 6) crear conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto⁸².

En el caso de América Latina, Alejandro Teitelbaum también destaca la reunión de expertos en Bogotá en la década de 1970. En ella se definió el papel de la educación ambiental en el contexto de América Latina y el Caribe como el instrumento de toma de conciencia del fenómeno del subdesarrollo y de sus implicaciones ambientales, señalando que debe crearse una capacidad nacional y regional para profundizar el estudio de esa problemática y enfrentarla eficazmente, con vistas a alcanzar soluciones que contemplen los diversos aspectos que influyen e interactúan dentro de esa problemática. En la reunión se dijo que la educación ambiental es un elemento esencial de todo proceso de ecodesarrollo y, como tal, debe proveer a los individuos y comunidades destinatarias, de las bases intelectuales, morales y técnicas, que les permitan percibir, comprender y resolver eficazmente los problemas generados en el proceso de interacción dinámica entre el medio ambiente natural y el creado por el hombre, ya sean sus obras materiales o sus estructuras sociales y culturales⁸³.

⁸² Ídem.

⁸³ TEITELBAUM, Alejandro. El papel de la educación ambiental en América Latina. UNESCO, Vendôme (Francia), 1978, pp. 50.

En 1998 el “Proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe” de la UNESCO, enumeró nueve compromisos asumidos por los diferentes gobiernos de la región:

- Garantizar el acceso universal a una educación primaria de calidad, colaborando con los sectores público y privado y los actores no gubernamentales, y con el apoyo de las instituciones multinacionales⁸⁴;
- Promover, con el apoyo de las instituciones financieras internacionales y del sector privado, la capacitación profesional de los trabajadores, así como la educación de adultos, incorporando esfuerzos para que esa educación sea más pertinente a las necesidades del mercado y de los empleadores;
- Mejorar la capacitación de los recursos humanos, así como la capacitación técnica, profesional y magisterial;
- Aumentar el acceso y fortalecer la calidad de la educación superior, y promover la cooperación entre aquellas instituciones que aportan conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para el desarrollo sostenible;
- Apoyar estrategias para superar las deficiencias nutricionales de los niños en edad escolar, con el objetivo de ampliar su capacidad de aprendizaje;
- Apoyar la descentralización, incluyendo garantías de financiamiento adecuado y amplia participación en el proceso de toma de decisiones por parte de padres, educadores, líderes comunitarios y funcionarios gubernamentales;

⁸⁴ En particular, los gobiernos procurarán alcanzar para el año 2010 una tasa de conclusión de la escuela primaria del 100% y una tasa de inscripción en la escuela secundaria del 75% como mínimo, y elaborarán programas para erradicar el analfabetismo, impedir el ausentismo escolar no justificado y mejorar la capacitación de los recursos humanos.

- Revisar los programas de capacitación existentes, regionales y hemisféricos, para hacerlos más sensibles a las necesidades actuales;
- Crear una asociación hemisférica, a través de los organismos existentes, a fin de proporcionar un foro de consulta para los gobiernos, los actores no gubernamentales, la comunidad empresarial, los donantes y las organizaciones internacionales;
- Instar a la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social, así como a la Conferencia Mundial sobre la Mujer, a que aborden la cuestión del acceso universal a la educación⁸⁵.

Los compromisos de la Primera Cumbre de las Américas en materia educativa ofrecen un marco conceptual respecto a la educación y a las funciones que se le asignan y se convierten en punto de referencia para que, con el correr del tiempo, no se pierdan de vista las intenciones de transformación Hemisférica.

Estos tres últimos ejemplos (carta de Belgrado, reunión de expertos en Bogotá y UNESCO) demuestran que desde el siglo pasado se vienen recogiendo las demandas de estos temas globales y otorgándole a la educación un papel esencial. Pero podemos ser críticos del grado de efectividad que han tenido estas metas y objetivos a través de los años. De hecho, la reunión de expertos de Bogotá, todavía depositaba sus expectativas en la regionalización, sin incorporar demasiado a las redes globales autónomas de los gobiernos. Esto no es algo que varíe mucho en la Agenda 2030, como vimos anteriormente. La tarea por empoderar a los ciudadanos para los desafíos globales parece aún muy larga.

En el capítulo anterior, en los apartados 3 y 4 hablábamos de la sociedad civil internacional y las redes transnacionales como ejemplos de cómo los ciudadanos se organizan genuinamente en torno a intereses globales, muchos de los cuales tienen su foco en enfrentar los desafíos que plantea el siglo XXI. De forma similar, abordamos en el

⁸⁵ BENA VIDES, Luis. Op cit., pp. 20-21.

apartado 5 los cambios que han llevado a cabo los ciudadanos ante los Estados y mercados. La mayor parte de esas iniciativas han surgido de forma espontánea por parte de ciudadanos con un grado de conciencia y compromiso poco usual. Por lo tanto, lo que buscan hacer las instancias internacionales ya mencionadas, es avanzar en la institucionalización u oficialización de una educación que fomente al resto de la población a asumir estos desafíos como ciudadanos responsables y conscientes. Pero como ya hemos dicho, es probable que los Estados no sean capaces (o no sean los mejores) para entregar esta nueva educación para ciudadanos cosmopolitas, y que en cambio, lo sea la propia sociedad civil organizada.

Cabe destacar que existen áreas donde algunos países han recogido algunos elementos y están haciendo esfuerzos por adaptar su educación en una dirección distinta, promoviendo nuevos sistemas educacionales. Desde 1990 en adelante algunos sistemas educacionales han mutado hacia una “descentralización burocrática” e “institucionalización de redes”.

La “descentralización burocrática” supone que la educación se organice dejando atrás el control burocrático, la coordinación de tipo administrativa, la jerarquización rígida, los fuertes esquemas clasificatorios, arquitectura de partes y piezas estancos, separación de niveles, intensa supervisión pública, financiamiento exclusivo o preferentemente fiscal, entre otros⁸⁶. Aunque normalmente son experiencias minoritarias, son todavía vistas con desconfianza por parte de la sociedad civil, ya que por razones obvias no son “competitivas” en el terreno de las mediciones estandarizadas. Normalmente las personas se preguntan si toda esa fluidez contrapuesta a la rigidez y seguridad que proporciona el sistema escolar organizado burocráticamente, puede transmitir el necesario sentido de orden y estabilidad que se halla amenazado por los cambios. En este trabajo ya hemos señalado que eso ha de ser posible si se supera el “déficit de socialización” que permita tener un mínimo de significados culturales compartidos, y sostenga la vida en comunidad y la cohesión social, pero aún es incierto qué institución o estructura educativa sea capaz de entregarlo.

⁸⁶ BRUNNER, J. Joaquín. Op. Cit., pp. 78-80.

La “institucionalidad de redes” representa estructuras abiertas, límites cambiantes y no fijos, múltiples conexiones y vías de comunicación entre los actores; con jerarquías no-lineales, sino entrecruzadas; con flexibilidad y autonomía de los organismos y programas de base. Esta modalidad institucional responde al cambio del entorno global en que se desenvuelve la educación, buscando proporcionar múltiples interfases con aquel entorno así como una mayor capacidad y oportunidad de respuesta, única forma de facilitar la adaptación a los contextos cambiantes de información, conocimiento, laboral, tecnológico y cultural de la sociedad del siglo XXI. Representa una estrategia que no es promovida formalmente, aunque ha contado con diversos voceros en áreas circunscritas, tales como la autonomía de las escuelas, la descentralización escolar (Banco Mundial, OECD, mayoría de gobiernos latinoamericanos), o la articulación flexible entre niveles, programas y sectores del sistema educacional, visión favorecida prácticamente por todos los especialistas⁸⁷.

El problema esta vez, es que dicha institucionalidad en redes, por ahora, funciona con formas de coordinación provistas (deliberadamente) más por el mercado que por el Estado, más a través de mecanismos de acreditación y evaluación que por medios de control directo. Esto lo hacen con el fin de lograr más autonomía, pero sabemos que aquello suele alinear a las instituciones hacia la mantención del sistema en crisis, al legitimar su racionalidad.

3. Esfuerzos por crear ciudadanos europeos: La cultura como eje en “Europa con los ciudadanos” y “Europa creativa”

Uno de los esfuerzos más notables por crear ciudadanos cosmopolitas lo podemos ver en programas como “Europa con los Ciudadanos” y “Europa creativa”, ya que se sustentan en varias de las consideraciones críticas que aborda este trabajo. De hecho, ambas abrazan la importancia de la cultura, cuestión que como vimos en el apartado 6 del Capítulo I, es clave para nuestras pretensiones futuras.

⁸⁷ Íbid., p. 80.

a) Europa con los Ciudadanos

El programa “Europa con los Ciudadanos” de la Unión Europea depende de la Dirección General de Comunicación de la Comisión Europea y tiene como objeto difundir información y prestar asesoramiento a los operadores culturales y acercar la Unión Europea a los ciudadanos aumentando su nivel de concienciación y comprensión sobre la Unión. Promoviendo de esta manera la ciudadanía europea, el programa Europa con los Ciudadanos apoya cada año distintos tipos de acciones agrupadas en cuatro grandes áreas:

- Una de ellas es “Ciudadanos activos con Europa”, el cual se ocupa de los hermanamientos de ciudades, proyectos de ciudadanos y medidas de apoyo.
- Por su parte, la “Sociedad civil activa en Europa”, trata del apoyo estructural a las organizaciones europeas de investigación sobre política pública (foros de reflexión), apoyo estructural a organizaciones de la sociedad civil a escala europea y apoyo a proyectos iniciados por organizaciones de la sociedad civil.
- “Juntos con Europa”, se centra en actos de gran visibilidad, tales como conmemoraciones, premios, eventos artísticos, conferencias a escala europea, entre otros, además de estudios, encuestas y sondeos de opinión y herramientas de información y difusión.
- Por último, “Memoria histórica activa de Europa” financiará acciones como el hermanamiento de ciudades, el asociacionismo transnacional, debates sobre aspectos ciudadanos en la red, eventos sobre historia europea y memoria, valores, funcionamiento de las instituciones de la Unión Europea y estudios sobre participación cívica. Además, incluye cuestiones relacionadas con el acceso y

participación en el programa y su ejecución, comitología⁸⁸, presupuesto, seguimiento y evaluación.

Asimismo, debe mantener o asegurar su coherencia y complementariedad con otras áreas, como educación, deporte, derechos y libertades fundamentales, inclusión social, igualdad de género, investigación y acción exterior de la Unión, en particular en el contexto de la política europea de vecindad.

b) Europa creativa

Otra experiencia valiosa es “Europa creativa”. La Comunicación de la Comisión sobre una “Agenda Europea para la Cultura en un Mundo en vías de Globalización” aprobada por el Consejo en 2007 y por el Parlamento Europeo en 2008, establece los objetivos para futuras actividades de la Unión en los sectores cultural y creativo. Tiene por objeto promover la diversidad cultural y el diálogo intercultural, la cultura como catalizador de la creatividad en el marco del crecimiento y el empleo, y la cultura como elemento vital en las relaciones internacionales de la Unión⁸⁹.

La Comunicación de la Comisión titulada “Europa 2020, Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador” (o simplemente “Estrategia Europa 2020”) define una estrategia que tiene por objeto convertir a la Unión en una economía inteligente, sostenible e integradora que ofrezca niveles elevados de empleo, productividad y cohesión social. En dicha comunicación, la Comisión señaló que la Unión debe ofrecer un marco de condiciones más atractivas para la innovación y la creatividad. En este sentido, los sectores cultural y creativo son fuente de ideas innovadoras susceptibles de ser transformadas en

⁸⁸ El término “comitología” se refiere al conjunto de procedimientos mediante los cuales la Comisión Europea ejerce las competencias de ejecución atribuidas por el legislador de la Unión Europea (UE) con la asistencia de los comités de representantes de los países de la UE.

⁸⁹ DIARIO OFICIAL de la Unión Europea. Reglamento N° 1295/2013 del parlamento europeo y del consejo de 11 de diciembre de 2013, por el que se establece el Programa Europa Creativa (2014 a 2020) y se derogan las Decisiones N° 1718/2006/CE, N° 1855/2006/CE y N° 1041/2009/CE. 2013, p. 221.

productos y servicios que generen crecimiento y empleo y contribuyan a abordar los cambios sociales⁹⁰.

Para contribuir a la mejora de un espacio cultural compartido, es importante promover la movilidad transnacional de los agentes culturales y creativos, así como la circulación transnacional de obras y productos culturales y creativos, incluidos los productos y obras audiovisuales, favoreciendo así el diálogo intercultural y los intercambios culturales.

Los objetivos generales del Programa son: a) salvaguardar, desarrollar y promover la diversidad cultural y lingüística europea y promover el patrimonio cultural europeo; b) reforzar la competitividad de los sectores cultural y creativo europeos, en particular el sector audiovisual, con vistas a promover un crecimiento inteligente, sostenible e integrador⁹¹.

Mientras que los objetivos específicos son: a) apoyar la capacidad de los sectores cultural y creativo europeos de operar de manera transnacional e internacional; b) promover la circulación transnacional de las obras culturales y creativas y la movilidad transnacional de los agentes culturales y creativos, en particular los artistas, así como llegar a audiencias nuevas y más amplias y mejorar el acceso a las obras culturales y creativas en la Unión y fuera de ella, centrándose especialmente en los niños, los jóvenes, las personas con discapacidad y los grupos infrarrepresentados; c) reforzar la capacidad financiera de las PYME así como de las microorganizaciones y las organizaciones pequeñas y medianas de los sectores cultural y creativo de forma sostenible, procurando al mismo tiempo garantizar una cobertura geográfica y una representación sectorial equilibradas; y d) estimular la elaboración de políticas, la innovación, la creatividad, el desarrollo de audiencia y los nuevos modelos de negocio y de gestión, mediante el apoyo a la cooperación política transnacional⁹².

⁹⁰ *Ibid.*, p. 222.

⁹¹ *Ibid.*, p. 226.

⁹² *Ibid.*

Europa Creativa además está contemplada y es absolutamente coherente con el plan de trabajo en materia de cultura 2014-2018 de la Unión Europea, adaptándose a sus objetivos y proyecciones.

Con todas estas funciones, tanto “Europa con los ciudadanos” como “Europa Creativa” parecen ser un esfuerzo bastante alto por crear ciudadanos más aptos para crear sus propias redes fuera de las fronteras nacionales, y enfrentar los nuevos desafíos del mundo. Juntos, demuestran una potente intención de superar la formación ciudadana tradicional para formar “ciudadanos europeos”. Tal vez por eso, ambos programas se han centrado tanto en el aspecto cultural, el cual sabemos, es el más importante para los procesos de integración regional, por ser el más eficiente en crear lo que algunos autores han llamado la “identidad social” y superar así el “déficit de socialización” por el cual atraviesa la sociedad contemporánea (ver Capítulo I, apartados 2 y 6⁹³).

Así lo entienden algunos académicos cuando afirman que hoy la cultura se ha convertido en un elemento esencial en la construcción y crecimiento de la Unión Europea, *además de constituir el necesario nexo para establecer una verdadera ciudadanía europea*⁹⁴.

A menudo se argumenta que la Unión carece de una cultura común en torno a la cual los europeos puedan unirse, sobredimensionando el factor idiomático (el cual es un obstáculo que América Latina no tiene) pero en realidad, es dentro de la diversidad de sus culturas donde se comparten ideas, normas y valores que en conjunto constituyen un itinerario cultural en que los europeos se ven unos a otros como socios.

Para lograr estos objetivos, la Dirección General de Política e Industrias Culturales, a través de la Subdirección General de Cooperación Cultural Internacional, es la encargada de realizar las siguientes tareas: preparar los Consejos de Ministros de Educación, Juventud

⁹³ Del Capítulo I ver: apartado 2, sobre la “identidad social” como aspecto clave para consolidar un proceso de integración; y apartado 6, sobre el “déficit de socialización” que provoca la crisis de homogeneización cultural y ambigüedad normativa.

⁹⁴ CANO, María Ángeles. La cooperación cultural en el ámbito de la Unión Europea. *En* Revista de derecho comunitario, internacional y derechos humanos. Vol. 2, 2012, p. 3.

y Cultura de la Unión Europea; participar en los Comités de Asuntos Culturales; colaborar con la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea; difundir la información de la Unión Europea en el ámbito de la cultura entre las distintas unidades del Ministerio de Cultura; participar en la gestión del Programa Cultura 2007; y hacer el seguimiento y difusión de las actividades e iniciativas que en materia de cultura llevan a cabo principalmente la Comisión Europea y el Parlamento Europeo⁹⁵.

Todo esto es lo que ha permitido iniciativas de cooperación intra-comunitaria como son la Agenda Europea de la Cultura, el Programa Europa con los Ciudadanos del cual ya hablamos, la Capital Europea de la Cultura 2007-2019, Programa Cultura 2007-2013, Biblioteca Digital Europea y la decisión de declarar 2008 como Año Europeo del Diálogo Intercultural.

Pese a esto, todavía existen dificultades para consolidar la idea de formar ciudadanos europeos, y con mayor razón, se ve lejana la opción de impulsar iniciativas similares para formar ciudadanos cosmopolitas, de carácter más global en vez de regional. Al menos en Europa, si bien en el ámbito de los discursos oficiales la cultura se manifiesta como una prioridad e incluso se recoge como uno de los cuatro “pilares” de la Unión, dicha afirmación no encuentra sustento ni se corresponde con el monto asignado a las partidas presupuestarias destinadas al efecto⁹⁶.

4. Esfuerzos de la UNESCO y América Latina por dar forma a una “sociedad educativa”

La región de América Latina y el Caribe es muy heterogénea. Existen diferencias importantes tanto entre los países como al interior de los mismos, lo que no invalida muchas características comunes, tanto culturales como en su desarrollo. Sobre esto ya mencionábamos una ventaja cultural de nuestra región sobre Europa (a veces

⁹⁵ Íbid, p. 4.

⁹⁶ Íbid, p. 11.

desaprovechada), como lo es el idioma, que puede facilitar procesos de regionalización, aunque puede que este factor esté sobredimensionado.

Según la UNESCO, la cultura, el desarrollo y la educación forman una trilogía inseparable. No es posible un avance cultural hacia formas mejores de vivir juntos sin educación y no es posible ampliar las posibilidades humanas y el desarrollo, sin educación. Obviamente la educación por sí sola no es suficiente; se necesita políticas en otros ámbitos, pero sin ella los avances no son posibles.

Los actuales procesos de cambio educativo generados en la región constituyen una muestra excepcional del interés gubernamental por la educación y por dar a ésta un papel central en desarrollo. Lograr una educación con equidad implica el desarrollo de una “sociedad educativa” en la que todos interactuemos y tengamos posibilidad de educarnos, independiente de cualquier condición personal, social y cultural. Al mismo tiempo, una sociedad educativa significa asumir que la educación es una responsabilidad de todos, implica el compromiso y la participación de todos los sectores de la sociedad, estableciendo alianzas estratégicas entre el sector de la educación y otros sectores gubernamentales, el mundo del trabajo, los medios de comunicación social, las ONGs, los sindicatos, las iglesias, poder judicial y parlamentarios.

Una sociedad educativa pasa necesariamente por escuelas colaborativas en las que directores, profesores, padres, alumnos y comunidad participan y se responsabilizan del proceso educativo. Ello no significa desconocer que los profesores son los principales agentes educativos y que de ellos depende, en gran medida, la introducción de cambios sustanciales para mejorar la calidad de la enseñanza. Por lo mismo, la mejora de las condiciones laborales de los docentes, su mayor valorización y desarrollo profesional constituyen un gran desafío para el siglo XXI, si se quiere que ellos puedan ejercer debidamente su función.

Sobre esto último, la UNESCO destaca que es importante centrar los esfuerzos en crear condiciones laborales dignas y en proporcionar a los docentes la formación necesaria

para que puedan afrontar las nuevas exigencias y desafíos. *La formación ha de promover en los profesores una actitud reflexiva que les permita analizar su práctica para modificarla y construir conocimiento a partir de ella. Es fundamental asimismo promover la configuración de equipos docentes que trabajen en estrecha colaboración con la comunidad y otros agentes educativos*⁹⁷.

a) Las potencialidades de la UNESCO para América Latina y El Caribe

Ahora bien, ¿qué puede aportar la UNESCO? El mandato asignado a la UNESCO dentro del Sistema de las Naciones Unidas y el lugar que ocupa en el dispositivo de la cooperación internacional, la convierten en una institución clave para avanzar en estos objetivos. La UNESCO no es un organismo financiero, ni está centrada únicamente en la investigación. Su tarea principal es desarrollar el potencial humano, en colaboración con los Estados Miembros y sus múltiples asociados e interlocutores en el escenario internacional. En ese sentido debemos entenderla como un espacio de confluencia de ideas y saberes de las distintas regiones del mundo, por lo cual adquiere una dimensión universal que le permite contribuir al fomento, transferencia y aprovechamiento compartido del conocimiento. Es un elemento indispensable para que América Latina y el Caribe se beneficien de los saberes de las otras regiones y, a su vez, aporte al mundo los propios.

La originalidad de la UNESCO estriba en el abanico de sus competencias (educación, cultura, investigación y ciencia, y comunicación), que hacen de ella una organización intelectual en el sentido amplio, menos sometida a una visión únicamente economicista de los problemas.

Promueve la educación permanente para todos en todo el mundo lo que le permite poseer una información universal para ofrecer a cada una de las regiones y al interior de cada una de ellas. Este bagaje de información educativa le permite analizar comparativamente las distintas situaciones. Para realizar esta misión y procurar un futuro educativo mejor cuenta con cuatro Institutos Especializados: Oficina Internacional de

⁹⁷ UNESCO. Op. Cit., pp. 106-107.

Educación (Ginebra); Instituto Internacional de Planificación Educativa (París); Instituto de Educación (Hamburgo) y el Instituto Internacional de Educación Superior (Caracas). Además de una red de oficinas regionales, subregionales y nacionales, que en el caso de América Latina y el Caribe alcanzan un total de 22.

La UNESCO, por su propio carácter intergubernamental, tiene la gran ventaja de poder movilizar a los responsables políticos, del más alto nivel, para instarles a definir objetivos y establecer planes de acción y a que se comprometan seriamente en la adopción de medidas que permitan alcanzar dichos objetivos. Del mismo modo puede convocar a otros muchos estamentos de la sociedad tanto pública como civil para propiciar debates y compromisos para la educación. Esta capacidad de convocatoria que no la tiene ningún Estado por sí solo, supone una vía fundamental para proveer la cooperación entre los países.

En este ámbito cabe destacar el proyecto DEMOS agrupa a personalidades políticas, varios de ellos ex Presidentes de República, científicos políticos e intelectuales, para reflexionar y sugerir ideas sobre “América Latina: una nueva cultura política para el nuevo siglo”. Hasta el momento se han realizado seis laboratorios de análisis social, el último de ellos en Brasilia con la participación del Presidente de Brasil, siete exPresidentes de la República, políticos e intelectuales. Se debatió sobre gobernar la globalización y en la Declaración se señala que: “*Ante la encrucijada que vive la humanidad a fines de siglo, América Latina y el Caribe pueden y deben elegir un nuevo rumbo. Este es imprescindible para consolidar la paz, la democracia y el desarrollo. Estos corren severo peligro si se mantienen modelos económicos sin justicia, igualdad y solidaridad*”⁹⁸.

b) El aporte de la UNESCO en la región

Por lo menos desde los años 90’ la UNESCO ha marcado cierta pauta para introducir cambios institucionales, modernizar la gestión, mejorar calidad y equidad, acercar las escuelas a las demandas de la sociedad y abrirlas a la iniciativa de otros actores.

⁹⁸ *Ibid*, pp. 107-109.

De hecho, las transformaciones iniciadas en la última década comparten algunas orientaciones y ejes de política que son comunes a la mayoría de los países y en torno de las cuales se ordenan las medidas de cambio.

Ya vimos ejemplos de las pautas que antes ha entregado la UNESCO en el segundo apartado de este capítulo, pero en resumen, algunas de éstas apuntaron a la necesidad de buscar consensos amplios entre los diferentes actores sociales para introducir cambios institucionales y reformas al sistema; mejorar la equidad proveyendo una educación sensible a las diferencias, que discrimine en favor de los más pobres y vulnerables; mejorar la calidad de la enseñanza, aumentar las exigencias y focalizar la atención en los resultados del aprendizaje; descentralizar y reorganizar la gestión educativa y ofrecer más autonomía a las escuelas, sobre todo en los niveles básicos de la enseñanza; fortalecer la institución escolar para lograr mejor capacidad de operación y responsabilizarla por sus resultados ante los estudiantes, padres de familia, comunidad; abrir la institución escolar a las demandas de la sociedad e interconectarla con otros ámbitos o campos institucionales, públicos y privados; invertir más, administrar mejor y probar modelos de asignación de recursos vinculados a resultados; formar mejores profesores, eliminar la burocracia y mejorar la orientación de los procesos educativos, además de fortalecer la capacidad de gestión en las escuelas; y formar para el trabajo e incorporar tecnologías de punta a las escuelas.

La UNESCO ha contribuido de forma importante al desarrollo educativo en América Latina y el Caribe, representando un papel fundamental como foro permanente de debate y búsqueda de soluciones educativas, contribuyendo a la constitución de la agenda educativa y promoviendo la cooperación internacional y horizontal para apoyar los procesos de cambio.

La transformación educativa ha sido especialmente importante en la década de 1990. Sin embargo, no es posible hacer un análisis adecuado de la contribución de la UNESCO a este proceso sin remontarse al final de la década de 1970, ya que gran parte de lo realizado en la región se inscribe fundamentalmente en el marco programático y de acción del “Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe” (PPE). Éste

fue elaborado a petición de los Ministros de Educación y Ministros encargados de Planificación y Economía reunidos en México en 1979 y aprobado en 1981 en la 21 reunión de la Conferencia General de la UNESCO.

De tal manera que se pueden establecer dos grandes etapas en la contribución de la UNESCO al desarrollo de la educación en la región: la década de los 80, que se inicia con la elaboración y aprobación del PPE y la de los 90, a partir de la IV Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal, Quito (1991).

No se puede depreciar el aporte histórico de la UNESCO en educación en América Latina y El Caribe. Sin embargo, la mayor parte de su contribución se relaciona más con los desafíos inconclusos del siglo XX, que con los nuevos desafíos del siglo XXI y la preparación de ciudadanos cosmopolitas. La “sociedad educativa” está lejos de ser una realidad y apenas podemos festejar que sea un objetivo bien planteado.

Es cierto que América Latina está en un punto medio donde no ha superado los desafíos del siglo XX, algunos de los cuales, en todo caso, son compatibles con los nuevos. Por ejemplo, la búsqueda por aumentar la cobertura en la educación preescolar y escolar, es algo básico para conseguir una nueva sociedad de ciudadanos que se sientan entre iguales. Lo mismo ocurre con los desafíos pendientes de incorporar a las poblaciones indígenas al sistema escolar; mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres de la población infantil; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior. Se deben concluir estas tareas pendientes antes de dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales depende la formación de ciudadanos cosmopolitas preparados para los nuevos desafíos globales.

No parece extraño que, al hacer una comparación sobre el grado de avance entre lo que hemos revisado de Europa y nuestra región, la diferencia sea abismal. América Latina no cuenta con ningún programa que se asemeje a “Europa con los ciudadanos” o “Europa creativa”, y eso que ya mencionamos las dificultades que aún deben superar esos programas en el apartado anterior.

5. Aciertos y desaciertos. Un balance sobre lo que se ha hecho para pensar el futuro

De acuerdo con lo revisado en este capítulo podemos identificar varias cuestiones que son importantes para el propósito de una nueva educación para ciudadanos cosmopolitas.

Primero, habiendo señalado algunas de las limitaciones de los actores públicos que inciden en la educación (entendido como los Estados) y a los actores privados con fines privados, analizamos las características de aquellas entidades privadas con fines públicos. Se trata de las fundaciones empresariales, ONG, centros académicos independientes, asociaciones de padres y organizaciones de desarrollo local, iglesias y movimientos sociales y de evaluar la pertinencia de ellas en la implementación de una nueva educación del siglo XXI formadora de ciudadanos cosmopolitas. Dentro de toda la diversidad, se ofrecen ventajas valiosas, como la promoción debates y consultas sobre temas de política educacional casi siempre vinculados a los cambios institucionales y a temas de desarrollo profesional y condiciones de trabajo docente. En general estas entidades contribuyen a una mayor participación para lograr acuerdos entre actores o para formular programas consensuados.

Sin embargo, ninguna entidad o formato de institución por sí sola es capaz de alcanzar el objetivo de una nueva educación con los requerimientos necesarios, en tanto que deben superar la racionalidad del sistema mundo capitalista, dentro del cual estos actores forman parte e incluso algunos son perpetuadores del mismo. Existen problemas respecto de la autonomía necesaria frente a los gobiernos, e independencia suficiente ante los mercados y el sistema capitalista, incluyendo aquellas organizaciones que se financian mediante donaciones. Otras organizaciones que han eludido esos problemas carecen de un funcionamiento coordinado y estratégico de redes, que evite formación de pequeños guetos culturales en perjuicio de una educación global, con algunos principios comunes que hagan posible la existencia de una sociedad cosmopolita.

Segundo, tras comparar los objetivos y metas para la educación en el mundo y América Latina, y según los ejemplos que revisamos, se demuestra que desde hace mucho tiempo están siendo recogidas las demandas de temas globales, otorgando a la educación un papel principal para abordarlos. La mayoría de las instancias internacionales han ayudado a avanzar en la institucionalización u oficialización de una educación que fomente a la población a asumir estos desafíos como ciudadanos responsables y conscientes. Pero el grado de efectividad que han tenido estas metas y objetivos a través de los años es decepcionante, pues, entre la reunión de expertos de Bogotá desarrollada en la década de 1970 y la Agenda 2030, los puntos tratados son más o menos los mismos, evidenciando un escaso progreso en el cumplimiento de objetivos, más aún en América Latina.

Por otra parte, ciertos esfuerzos por aterrizar los objetivos y metas demuestran que en algunos países, pese a todo, no se han quedado de manos atadas y buscan adaptarse. La “descentralización burocrática” y la “institucionalidad de redes” simbolizan estructuras diferentes, más abiertas, flexibles, con jerarquías entrecruzadas, y características que se ajustan mejor a las dinámicas del siglo XXI. Pero además de ser experiencias minoritarias y vistas con desconfianza por parte de la sociedad civil, funcionan legitimando la racionalidad capitalista, ya que su coordinación es a través de mecanismos de acreditación y mercado. Se reconoce el hecho de que esto se hace con el fin de obtener más autonomía de los gobiernos y su burocracia centralizada, pero eso suele alinear a las instituciones hacia la mantención del sistema en crisis.

Tercero, se analizaron casos de integración o al menos de regionalización, como formas de asumir la necesidad de cooperar internacionalmente entre los Estados. Primero vimos los esfuerzos por crear ciudadanos europeos a través de los programas de formación “Europa con los ciudadanos” y “Europa creativa”, los cuales asertivamente utilizan la cultura como eje de trabajo. Y después evaluamos los esfuerzos de la UNESCO por dar forma a una “sociedad educativa” en América Latina, la cual ha sido un aporte indiscutible en el desarrollo de la educación en la región especialmente en los años 90. En ambos casos la “cultura” está presente como una variable que asoma con protagonismo, lo cual es un

paso muy valioso para la concreción de los objetivos inconclusos del siglo XX, y de los actuales del siglo XXI.

Pese a esto, todavía existen dificultades importantes. En el caso de Europa, se ve lejos la opción de impulsar iniciativas similares para formar ciudadanos cosmopolitas, de carácter más global en vez de regional. Además, la cultura como pilar de la Unión Europea, incluso hoy, está por detrás en la escala de prioridades en relación con otros ejes como el mercado común. Por eso existen negaciones sobre los montos asignados a las partidas presupuestarias destinadas a tal efecto, lo cual es un error para consolidar un proceso de regionalización europea, reconocido así por sus propios impulsores. Y en el caso de la UNESCO, el aporte ha sido más significativo en poner al día la región en sus tareas pendientes del siglo pasado, pero todavía está lejos de colaborar de forma efectiva en los nuevos desafíos.

A propósito de la necesidad por dar el salto desde las iniciativas regionales a otras más globales, un primer paso siguiente se puede dar a través de la cooperación entre Europa y América Latina. Los países y pueblos de la Unión Europea están unidos a los de América Latina y el Caribe por muchas raíces comunes de carácter histórico, espiritual y cultural y comparten con ellos los valores e ideales de libertad, solidaridad, derechos humanos universales y Estado de derecho; o al menos más que con otras regiones del mundo. El progreso del proceso de América Latina y el Caribe hacia la paz, la democracia y el desarrollo sostenible durante los años 90 y principios de los 2000, ha reforzado el papel de nuestra región en la comunidad internacional. Eso ha alimentado el interés de espacios como la Organización de Estados Iberoamericanos por cooperar en el ámbito de la educación.

Han declarado la necesidad de reforzar los lazos culturales: *Insistimos en la idea de una cooperación cultural con un espíritu de colaboración en pie de igualdad, ofreciendo a los países de América Latina y el Caribe mayores oportunidades para que difundan sus culturas en Europa y contribuyendo a la preservación de su patrimonio cultural.* Luego

agregan que, *deseamos estrechar aún más la cooperación en educación, ciencia y tecnología*⁹⁹. Aunque es difícil evaluar ahora la manera en que esto se ha materializado.

⁹⁹ OEI. Europa y América Latina: una cooperación para la acción. Organización de Estados Iberoamericanos. Revista Iberoamericana de Educación. N°7, p. 4.

III. ¿CÓMO PREPARAR CIUDADANOS PARA UNA “NUEVA” SOCIEDAD GLOBAL?

Algunas consideraciones para la formación eficiente de los nuevos ciudadanos del mundo

En este capítulo se entregan algunas consideraciones necesarias para la formación de nuevos ciudadanos cosmopolitas, tomando como referencia las insuficiencias identificadas en el capítulo anterior, sobre lo que se ha hecho hasta ahora en educación. Para eso se han organizado cinco apartados: (1) primero se entregan algunas consideraciones para que los actores que educan en el mundo, adquieran mayor autonomía frente a los mercados y la racionalidad capitalista del sistema-mundo. Como se trató en el capítulo anterior, ésta es la principal barrera que tienen los actores para educar ciudadanos cosmopolitas; (2) se propone trabajar en redes globales de educación, para evitar crear guetos o burbujas culturales en vez de favorecer una sociedad global, lo cual es la segunda barrera que afecta a los actores que entregan educación; (3) se presentan algunas consideraciones para crear una gobernanza global, a través de una democracia cosmopolita, que pueda garantizar el cumplimiento de acuerdos internacionales sobre objetivos y metas en educación; (4) se comentan algunas ideas para beneficiar los procesos de integración y la formación de ciudadanos cosmopolitas de forma paralela; y (5) se plantea “Formar en Humanidades”, con el fin de lograr mínimos comunes en la cultura global, lo cual contribuye a resolver todos los problemas identificados en el Capítulo II.

1. Los actores que educan en el mundo deben ser autónomos frente a los mercados y racionalidad capitalista. Requieren transformar el sistema económico internacional

En el primer apartado del Capítulo II, se concluyó que los actores privados con fines públicos que educan en el mundo, como las fundaciones empresariales, ONG, centros

académicos independientes, asociaciones de padres y organizaciones de desarrollo local, iglesias y movimientos sociales, afrontan dos tipos de barreras que les impiden ser alternativas viables para formar a los nuevos ciudadanos cosmopolitas, preparados para enfrentar los desafíos globales del siglo XXI. La mayoría de estos actores no son lo suficientemente autónomos frente a los mercados, ni son capaces de superar la racionalidad capitalista del sistema-mundo, lo cual es necesario para abordar eficientemente estos desafíos. Y un grupo menor de actores con mayor grado de autonomía, suelen ser cerrados y corren el riesgo de conformar guetos culturales en vez de avanzar hacia una nueva sociedad global. En este apartado se aborda la primera de las dos barreras mencionadas.

¿Es posible que los actores que educan en el mundo adquieran mayor autonomía frente a los mercados y el sistema-mundo capitalista? Ernesto Ottone apuesta por *una gestión democrática de la globalización al servicio de las personas y no de los mercados*, lo que, según él, es una alternativa real si la sociedad civil internacional logra instalar un sistema democrático sobre los asuntos de interés internacional, donde se imponga una lógica distinta a la del sistema-mundo capitalista, como por ejemplo una economía sustentable¹⁰⁰.

Un sistema democrático de tales características asoma como una opción que abriría importantes espacios de participación a los diferentes actores del sistema, y sucedería lo mismo en el ámbito de la educación. En la medida que los actores que entregan educación sean partícipes activos del sistema democrático, podrán incidir en aquellas áreas donde hoy están postergados, como el diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas.

Pero todavía esta participación activa en el sistema democrático internacional no garantiza la autonomía suficiente frente a los mercados ni el abandono de la racionalidad capitalista, pues, ello va a depender de las características del sistema, de las ideas de “justicia” y “bien común” que lo sustenten.

¹⁰⁰ CASTELLS, Manuel. Op. Cit., p. 12.

El nuevo sistema democrático internacional debe comenzar necesariamente por reconocer las contradicciones del sistema-mundo capitalista, para no caer en ellas nuevamente. Junto con eso, Crisóstomo Pizarro señala que una nueva racionalidad económica y política va a depender también de nuestra capacidad para *idealizar un nuevo orden global, comprometido con la paz, los derechos humanos y la promoción de la justicia distributiva al interior de los Estados, entre Estados y entre todas las regiones del mundo, y el irrestricto respeto a la justicia intergeneracional*¹⁰¹.

Este trabajo no pretende idealizar aquel “nuevo orden global”, pero sí recoger algunas consideraciones básicas sobre cuales construirlo. En ese sentido, el “Derecho de gentes” elaborado por John Rawls, incorpora elementos que son un aporte para resignificar la justicia y el bien común en el sistema internacional, confiriendo deberes morales a los pueblos que componen el sistema.

Reconociendo la existencia de grandes desigualdades entre pueblos -que hoy podríamos aplicar a los Estados- Rawls propone una sociedad amparada en que la relación entre todos ellos sea justa, pacífica y estable dentro y fuera de sus territorios, gracias a la conformación de la “sociedad de los pueblos” en la cual, los pueblos más aventajados del sistema tendrían obligaciones de asistencia a los menos aventajados, y estos, aunque no gozarían de todas las libertades de los pueblos liberales, deberían ser dignos de respeto. Esta obligación de asistencia en realidad es un deber moral, y no necesariamente una obligación dada por un tercero. Para Rawls, este sistema permite una convivencia entre “pueblos decentes” que serían “sociedades bien ordenadas” en conformidad con la idea del bien común que ocuparía la idea de justicia prevaleciente en las sociedades liberales¹⁰².

Para superar la racionalidad capitalista, Rawls propone su idea de la “Justicia como equidad” y la forma en que ésta puede resolver lo que llama “la falsa contradicción” entre libertad e igualdad – supuesta contradicción en la cual se apoyan los defensores del sistema capitalista. El liberalismo político que proyecta Rawls en el sistema internacional es un

¹⁰¹ PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar. Op. Cit., p. 18.

¹⁰² *Ibid.*, p. 15.

liberalismo igualitario o democrático, que podría implicar una disminución del bienestar de los grupos más aventajados en beneficio de los grupos menos aventajados. Crisóstomo Pizarro interpreta que la perspectiva filosófica de Rawls sobre la justicia y el liberalismo igualitario o democrático, también ofrece los fundamentos para rechazar las visiones utilitaristas que sirven de fundamento al Estado mínimo. También propone definir el fin de la asociación política en la promoción de la justicia, dejando totalmente de lado la vana idea que ese fin sería la búsqueda de la felicidad, asunto que compete a cada persona, destacar la idea de los consensos sobrepuestos, comprender la estabilidad política como un bien moral y subordinar la racionalidad del mercado a la razonabilidad de la justicia para resolver los problemas distributivos¹⁰³.

Estas ideas de John Rawls respaldan la propuesta del profesor Crisóstomo Pizarro sobre “otra manera de pensar y vivir”. Pizarro también sugiere considerar la importancia de las denominadas “políticas de decrecimiento” *según las cuales el crecimiento económico es entendido como un proceso destinado a satisfacer las necesidades básicas de uso y consumo de la humanidad, y no como un fenómeno cuya razón de ser sea la acumulación de capital para seguir acumulando capital*¹⁰⁴. Además, el crecimiento como el objetivo más importante de la vida, choca con los límites de la biosfera. Las políticas de decrecimiento, sostienen que *que el logro del pleno desarrollo de las potencialidades humanas no dependen del crecimiento infinito de la cantidad de mercancías producidas y consumidas y de su valor de intercambio en el mercado, sino que de la medida en que los requerimientos de valores de uso por parte de las personas, puedan ser debidamente atendidos*¹⁰⁵.

La visión capitalista del crecimiento vigente en el sistema internacional condiciona el malestar de muchos ciudadanos con la racionalidad del actual sistema. Esta es la razón por la cual las alternativas revisadas en el quinto apartado del Capítulo I (Las transformaciones de los ciudadanos: hacia el cosmopolitismo y una búsqueda por mayor autonomía frente a los Estados-nación y los mercados) - dan cuenta de una gran inquietud

¹⁰³ Íbid., p. 267.

¹⁰⁴ Íbid., p. 18.

¹⁰⁵ Íbid., pp. 325-326.

de los ciudadanos actuales por comportarse de otro modo. Sin embargo, algunos de los esfuerzos encaminados al cambio del sistema pueden resultar poco eficaces. Es el caso de las nuevas modalidades de intercambio “no monetarizado” debido a sus relaciones con el sistema y a la capacidad de éste para someterlo a su propia racionalidad.

Un “sistema democrático internacional” será posible en la medida que se sostenga en un “nuevo orden global”, que se base en nociones distintas de justicia, bien común y desarrollo, permitiendo una “nueva forma de pensar y vivir” en el mundo. Estas condiciones crearían un escenario favorable para que los diferentes actores que componen el sistema internacional participen de forma activa en el sistema, interviniendo con mayor autonomía frente a los mercados sometidos a la racionalidad capitalista. Por defecto, lo mismo sucedería con los actores que entregan educación en el mundo. La educación en manos de actores autónomos de los mercados es la única garantía que tenemos para formar ciudadanos cosmopolitas con los requerimientos necesarios para afrontar los desafíos del siglo XXI y sin repetir los vicios del sistema-mundo capitalista que nos trajo a muchos de esos desafíos. No se puede transformar eficientemente la formación de ciudadanos cosmopolitas sin paralelamente transformar el sistema y las preconcepciones que lo mantienen.

2. Actores que entregan educación en el mundo deben trabajar en redes globales

Actualmente existen actores que entregan educación en el mundo, que sí cuentan con autonomía frente a los mercados y la racionalidad capitalista, como las asociaciones de padres y organizaciones de desarrollo local, además de algunos movimientos sociales. Pero según vimos en el primer apartado del Capítulo II, estos actores tienen otra barrera que les impide ser efectivos para formar a los nuevos ciudadanos cosmopolitas, pues, carecen de un trabajo armónicamente organizado. Tienen el riesgo de caer en una educación local cerrada, que, en vez de formar ciudadanos para el mundo, fomente guetos o burbujas culturales. No es posible preparar a los nuevos ciudadanos cosmopolitas sin un trabajo en redes.

Todos los cambios que están suscitándose en el sistema apuntan a una mayor organización en diferentes plataformas de redes, muchas de las cuales, derivan de la sociedad civil y son de carácter transnacional. Este fenómeno también nos plantea la opción real de pensar un mundo que supere la lógica del sistema-mundo capitalista, pues, estaríamos viendo el nacimiento de ampliación y profundización de grandes redes globales de interdependencia en todas las dimensiones de la actividad económica y social. Para Manuel Castells el centro del mundo se ha desplazado de los Estados Unidos y Europa hacia otros países como China, en realidad, porque *pasamos de un mundo organizado en países a un mundo estructurado en torno a las redes globales*¹⁰⁶.

Si el mundo tiende a organizarse cada vez más en redes globales, es lógico suponer que la educación debe adaptarse a esta realidad para formar nuevos ciudadanos que sean competentes ante este complejo escenario y sus desafíos.

La formación de ciudadanos cosmopolitas no puede ser efectiva sin una dimensión global de la educación. Prueba de ello son las transformaciones de los ciudadanos que revisamos en el quinto apartado del Capítulo I, sobre la búsqueda de mayor autonomía frente a los mercados y Estado-nación, donde muchas de esas transformaciones, no pueden funcionar en el largo plazo ni son suficientes para transformar la racionalidad capitalista porque carecen de una dimensión global. En ese apartado se concluye que el cambio sistémico no puede acontecer en el estrecho marco del Estado-nación, porque el sistema capitalista, de acuerdo con el análisis de Immanuel Wallerstein, se asienta en una economía-mundo y los grados de libertad de las economías de los Estados depende de la posición que ellos ocupan en dicha economía-mundo como centros, periferias o semiperiferias.

Así como el cambio sistémico no puede acontecer en el estrecho marco del Estado-nación, las transformaciones necesarias en educación tampoco. La tendencia es (y será) a organizar el trabajo en redes donde concurrirán los más diversos actores y agentes

¹⁰⁶ CASTELLS, Manuel. Op. Cit., pp. 14-15.

educacionales. En este contexto, también la escuela deberá cambiar su forma de organización y funcionamiento y la dicotomía entre lo público y lo privado también tenderá a perder relevancia. Los gobiernos deberán facilitar la existencia y funcionamiento de múltiples agentes educativos mediante una legislación adecuada y el establecimiento de procedimientos de regulación, información y evaluación. Estos procedimientos han de ser acordados tras la participación activa de los diversos actores en el sistema democrático internacional.

Lo ideal es que el Estado ceda espacios de autoridad pública a la sociedad civil que entrega educación. El principio esencial deberá ser su confianza en la actuación de los privados, y éstos, a su vez, deberán actuar sujetos a normas estables y regulaciones públicas que aseguren la transparencia, la fe pública y la calidad del servicio.

La tendencia y necesidad de trabajar en redes, debiese provocar cambios en la manera de entender algunos conceptos de la educación. José Joaquín Brunner, refiriéndose al caso chileno, señala que conceptos actualmente en boga como los de la calidad, equidad y participación en la educación tendrán connotaciones distintas a las de hoy, transformados como ya empiezan a estarlo, por la sociedad de la información y del conocimiento. Según el autor, la calidad de la enseñanza significará ante todo desarrollar la capacidad de aprender a aprender en términos de estándares exigentes comparados internacionalmente. Equidad, significará no sólo asegurar el acceso universal a las escuelas, sino un tratamiento escolar diferenciado que permita alcanzar estos estándares. Con respecto a la participación, señala que de aquí en adelante el mejoramiento continuo de la enseñanza dependerá no sólo de las propias escuelas y de su capacidad para experimentar e innovar sino que también de la competencia de los establecimientos para transformarse en comunidades efectivas de aprendizaje y contribuir a moldear una sociedad que aprende y eleva sus capacidades de conocimiento, genera conocimientos localmente o los adapta desde el exterior y es capaz de transmitirlo y distribuirlo a la población en su conjunto. Añade, además, que los nuevos escenarios requerirán de renovados estilos de gestión y deberán permitir a las escuelas administrar sus propios recursos, adoptar prácticas de autoevaluación e informar públicamente de sus resultados. También se requerirá poner en marcha procedimientos

externos de acreditación que permitan identificar debilidades y fortalezas y ayudar a su mejoramiento continuo¹⁰⁷.

La formación de ciudadanos cosmopolitas es una meta de largo plazo, por lo tanto, las futuras reformas deben compartir estos elementos, y se deben asumir como tareas estratégicas, de largo plazo, basadas en consensos amplios que busquen la participación de diversos actores. Es importante que, en el corto y mediano plazo, en los objetivos de las reformas educativas de los Estados se incluyan los conceptos de la calidad (entendida como mejores resultados en términos del aprendizaje escolar, trabajo productivo y actitudes sociales); eficiencia (mejor uso de los recursos y búsqueda de nuevas opciones financieras); y equidad (participación y atención prioritaria a los grupos excluidos).

Mientras eso sucede en el corto y mediano plazo, paralelamente se debe revisar el concepto educativo y replantearlo no sólo ligado al aula, sino que ampliar sus alcances hacia la sociedad civil. La aclaración y revisión del concepto de educación resulta imprescindible ante los compromisos de transformación social, política y cultural que se requieren para trabajar en redes globales de la sociedad civil y la formación de ciudadanos cosmopolitas.

Por eso Luis Benavides señala que la educación –como concepto y como práctica– debe superar el reduccionismo que la mantiene sólo en las aulas y *ser concebida como un proceso que abarca la totalidad de la vida, la totalidad de la actividad de las colectividades y de las personas*¹⁰⁸.

Conseguir hermanamientos, ya sean entre Estados u otros actores de la sociedad civil internacional, para formar comunidades que trasciendan fronteras, no será viable sin la educación, siempre y cuando ésta sea efectivamente un elemento integrador y formador de una nueva manera de ser, de pensar, de decidir y de actuar de las sociedades y de los

¹⁰⁷ BRUNNER, José Joaquín. Desafíos y tareas de la educación chilena al comenzar el siglo XXI. Programa de Educación de la Fundación Chile, Mimeo, 1999, pp. 1-3.

¹⁰⁸ BENA VIDES, Luis. Op. Cit., pp. 22-23.

individuos. Por eso la integración al nivel y mundial no puede ser el resultado de decisiones al margen de las transformaciones estructurales, sociales y culturales de personas, comunidades, instituciones y organismos, incluidos los gobiernos. Esta transformación tiene que ser gestada y promovida en y desde la educación. Pero no la educación identificada sólo con la escolarización, sino que la educación identificada con una red global de la sociedad civil internacional en su conjunto. Esta idea es retomada en el cuarto apartado de este capítulo, sobre la necesidad de formar ciudadanos cosmopolitas para consolidar procesos de integración.

Trabajar la educación desde una dimensión global, puede ayudar incluso a enfrentar los desafíos pendientes del siglo XX de un modo más homogéneo. Por ejemplo, el acceso a información y el crecimiento de una sociedad civil internacional capaz de colaborar más allá de las fronteras nacionales, tiene la oportunidad de combatir de forma más eficiente la desigualdad, no sólo al interior de los países, sino que también la existente entre las regiones del mundo. Si bien, hoy somos ciudadanos interdependientes, no podemos perder de vista que, dependiendo de la región del mundo, algunos son (o somos) más interdependientes que otros. La interdependencia es asimétrica y sus consecuencias se expresan desigualmente alrededor del mundo.

En el caso de América Latina, las causas de la pobreza y desigualdad en cada uno de los países responden a patrones históricos más o menos comunes. Una red -incluso- regional de educación puede significar un avance en superar o detener las brechas crecientes entre países y al interior de los mismos¹⁰⁹. De hecho, como se señala en el cuarto apartado del Capítulo II (sobre los esfuerzos de la UNESCO y América Latina por dar forma a una “sociedad educativa”) hay desafíos del siglo XXI cuya solución debe complementarse con retomar desafíos pendientes del siglo XX. Es el caso de los movimientos migratorios y la directa relación que tienen éstos con la pobreza y la desigualdad entre las diferentes regiones o Estados del mundo.

¹⁰⁹ UTHOFF, Andras. Op. Cit., p. 125.

Los actores privados con fines públicos que entregan educación en el mundo actualmente chocan con dos grandes barreras, que, por ahora, les impiden ser alternativas eficaces para la formación de ciudadanos cosmopolitas. Una es que no poseen la autonomía suficiente de los mercados ni se han despojado de la racionalidad capitalista. Y la otra es que muchos actores autónomos no poseen una dimensión global de su trabajo educativo. En el apartado anterior se señala que para superar la primera barrera es preciso que los actores participen de forma activa en un sistema democrático internacional, el cual debe existir sobre la base de otra manera de pensar y vivir, y por lo tanto, de un nuevo orden global sustentado en ideas diferentes de justicia, bien común y desarrollo (consideramos el “derecho de gentes” de John Rawls y las políticas de decrecimiento como apoyo para el nuevo orden global). Sólo transformando el sistema y las preconcepciones que lo mantienen, se puede garantizar autonomía de los actores.

Para superar la segunda barrera, los actores que entregan educación en el mundo deben trabajar en redes globales, ya que la tendencia del mundo se dirige en esa dirección, de manera que la educación debe adaptarse. Pero también, porque trabajar en redes permite resolver de mejor manera los desafíos que son en esencia globales, a la vez que abren la oportunidad de abordar desde otra dimensión aquellos desafíos pendientes del siglo XX. También el concepto de educación debe resignificarse y tomar un sentido que supere el aula de clase, pasando a ser una idea asociada a la sociedad civil en su conjunto. Esta resignificación del concepto educativo, al tener una dimensión más amplia, puede facilitar la meta de fomentar redes globales en educación, en la medida que traslada la responsabilidad hacia todos los miembros de la sociedad civil internacional.

3. Una gobernanza global, a través de una democracia cosmopolita que garantice el cumplimiento de acuerdos internacionales sobre objetivos y metas en educación

En el segundo apartado del Capítulo II de este trabajo, sobre los objetivos y metas que se han propuesto diversas instancias internacionales sobre educación, se señala que los avances en cuanto a objetivos y metas son discutibles. En la reunión de expertos de Bogotá

desarrollada en la década de 1970 y la Agenda 2030, los puntos tratados son muy similares, evidenciando un escaso progreso en el cumplimiento de sus objetivos. Esto se debe a que no existe ninguna obligación para cumplir los compromisos acordados ante la comunidad internacional. Este apartado contiene algunas consideraciones para alcanzar una “gobernanza global” que garantice mayor cumplimiento de medidas y compromisos internacionales.

Una gobernanza global debe venir de la mano con las consideraciones sobre la creación de un nuevo orden internacional señaladas en el primer apartado de este capítulo. En dicho apartado (Actores que educan en el mundo deben ser autónomos frente a los mercados y racionalidad capitalista. Requieren transformar el sistema internacional), decíamos que no habrá autonomía de los actores que entregan educación sin un cambio profundo en los valores del sistema (énfasis en las ideas de justicia, bien común y desarrollo). Del mismo modo, no es posible imaginar ninguna transformación profunda de la economía capitalista si no se llevan a cabo reformas profundas en el orden político global.

Si el objetivo es alcanzar una gobernanza global que sea capaz de proporcionar autonomía a los actores que la componen, en consecuencia, debiese ser un sistema con principios democráticos comunes. El Profesor Crisóstomo Pizarro recoge las ideas de un constitucionalismo mundial propuesto por Luigi Ferrajoli, una constitución política para una sociedad mundial pluralista planteada por Jürgen Habermas, la formación de una social democracia global según David Held y las innovaciones a los Objetivos del Desarrollo del Milenio introducidas por la Nueva Agenda para el Desarrollo 2030. Todo esto podría llegar a conformar lo que ha denominado una “democracia cosmopolita”.

Luigi Ferrajoli, consciente del debilitamiento de los Estados en el ámbito internacional, debido a los motivos que hemos expuesto en el tercer apartado del Capítulo I, sobre la tendencia a las relaciones transnacionales, entiende que estos ya no pueden cubrir los derechos sociales como la educación, al menos no de la misma forma que los hacían en el siglo pasado. Ese debilitamiento demuestra que el sistema demanda una efectiva

autoridad política mundial, que pueda hacer ese trabajo. Está seguro de que *una verdadera garantía de los derechos fundamentales del tipo social exige la formación de un constitucionalismo mundial*¹¹⁰. Podemos suponer que dicha autoridad política mundial o constitucionalismo mundial, también podrían ser garantes para el cumplimiento de objetivos y metas relacionadas con la educación del siglo XXI en el mundo.

La idea de la formación de un constitucionalismo mundial está fundada en una definición de la ciudadanía que supere los estrechos límites del Estado-nación. Se trata justamente de una definición cosmopolita de la ciudadanía. En resumen, los ciudadanos serían los sujetos de un nuevo orden que aseguraría la realización de todos los derechos de libertad personal y política junto con la adopción de garantías constitucionales y financieras dirigidas al cumplimiento de los derechos sociales. Para Luigi Ferrajoli la adopción de esas garantías significaría una transformación del Estado de bienestar en Estado Social de Derecho. En el nuevo Estado la mediación burocrática necesaria para la prestación de los derechos sociales debería restringirse a funciones técnicas y nunca asumir un carácter potestativo y discrecional. Así se podría evitar el surgimiento de aparatos burocráticos parasitarios y corruptos. También considera que los derechos sociales deberían proveerse de manera universal y gratuita y asegurar su financiamiento mediante el establecimiento de impuestos progresivos¹¹¹.

El proyecto de Jürgen Habermas sobre una constitución política para la sociedad mundial pluralista parte de premisas similares. Para Habermas el progreso de las condiciones que conducen al nacimiento de una democracia cosmopolita no convencional supone el desarrollo de aspectos como la transformación en los valores, adopción de nuevos procedimientos legitimatorios de las decisiones políticas y otorgamiento de facultades a una nueva entidad política global. La idea de una democracia cosmopolita debería transformar aquellas orientaciones valorativas atadas a una concepción tradicional del Estado-nación. Las nuevas orientaciones representarían una “conciencia cosmopolita”, de solidaridad obligatoria. Dicha solidaridad significa compartir una cultura política capaz de forjar una

¹¹⁰ FERRAJOLI, L., óp. Cit., pág. 864.

¹¹¹ PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar. Op. Cit., pp. 355-356.

especie de identidad global. Una organización mundial, a diferencia de las comunidades organizadas estatalmente, supone la inclusión total, ya que no admite límites entre dentro y fuera. Habermas sostiene que lo anterior podría lograrse si se entiende que el procedimiento democrático obtiene su fuerza legitimadora de la accesibilidad general de gobiernos y sociedad civil global a un proceso deliberativo cuya estructura justifica la expectativa de unos resultados racionalmente aceptables. Aunque estas condiciones no sustituyen completamente los procedimientos convencionales de decisión y representación, desplazan el centro de gravedad desde la encarnación de la voluntad soberana en personas y elecciones y votos hasta las exigencias procedimentales de comunicación y decisión. Así se afloja la ligazón conceptual entre formas de legitimación y las formas conocidas de representación estatal. Crisóstomo Pizarro señala que estas condiciones favorecerían la conformación de una esfera pública fuerte y desarrollada capaz de deliberar y expresar sus puntos de vista a través de las diversas organizaciones de la sociedad civil. Una futura sociedad política global, constituida como un sistema en el que existen varias arenas y varios actores capaces de diseñar e implementar una política global, podría garantizar la paz, el respeto a los derechos humanos y regular efectivamente a la economía global y a las políticas medioambientales¹¹².

Es deseable que esta sociedad política global también pueda regular metas y objetivos relacionados con la educación. En una sociedad tan interdependiente como la de hoy, la soberanía pierde su significado tradicional. La mantención de la ley y el orden dentro de cada Estado se extiende ahora directamente a la protección de los derechos civiles de los ciudadanos. Es precisamente por esto, que se deben preparar ciudadanos que ya no depositen su soberanía y su seguridad exclusivamente en los Estado-nación, sino que también en sociedades civiles integradas a formas organizacionales que aspiran a la formación de una democracia cosmopolita.

Existen elementos que nos permiten pensar que estas transformaciones son posibles. Las siguientes reformas a las Naciones Unidas propuestas por el Panel de Alto Nivel designado por Kofi Annan representan significativos avances en el sentido de la concreción

¹¹² *Ibid.*, pp. 361-362.

de la idea de la sociedad global idealizada por Habermas: vincular la paz internacional a una política de implementación global de los derechos humanos, prohibir la violencia mediante la amenaza de sanciones, incluyendo las intervenciones que refuerzan la paz y la penalización de la guerra como mecanismo para resolver los conflictos interestatales, la relativización de la soberanía de los Estados miembros ahora reinterpretada como “igualdad soberana” y la inclusión de todas las naciones en las principales estructuras de las Naciones Unidas. Sin embargo Crisóstomo Pizarro advierte que todo esto requiere de actores globales que hoy no existen. Dice que las redes actuales para el tratamiento de estos problemas son sectoriales, multilaterales y conformadas por delegados de los gobiernos nacionales. Dichas redes no constituyen un foro para la formación de decisiones políticas y sus respectivas manifestaciones legales. Aún si se constituyeran nuevas instancias para estos efectos, todavía se carecería de actores globales¹¹³.

En ese sentido, las propuestas de David Held para reformar las Naciones Unidas parecen considerar más las ideas de Ferrajoli y Habermas. Por ejemplo, en su propuesta de “Una Social Democracia Global”¹¹⁴ se proponen importantes reformas tales como las que se mencionan a continuación:

- Constituir un Consejo de Seguridad sobre asuntos sociales y económicos que examine y, cuando sea necesario, intervenga en todo el espectro de las crisis humanas —físicas, sociales, biológicas, ambientales—, que puedan amenazar la actividad humana.
- Formar redes globales enfocadas en la reducción de la pobreza actuando como contrapesos al poder de las instituciones guiadas por el mercado (la Organización Mundial de Comercio, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial).
- Crear una Organización Mundial del Medio Ambiente para promover la implementación de los acuerdos y tratados medioambientales existentes destinados

¹¹³ *Ibid.*, p. 363.

¹¹⁴ HELD, David. Social Democracia Global. *En Cuadernos del Foro Valparaíso*, traducido por Oscar Luis Molina, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2004.

a asegurar que el desarrollo de los sistemas mundiales de comercio y finanzas sean compatibles con el uso sustentable de los recursos del mundo.

- Elaborar normas para la interacción entre actores estatales y no-estatales.
- Constituir paneles asesores de científicos para todos los grandes asuntos mundiales, siguiendo el ejemplo del Panel Intergubernamental para el Cambio Climático.
- Crear ámbitos de negociación para nuevos asuntos prioritarios tales como el control de la reducción mundial del abastecimiento de agua y el establecimiento de garantías del derecho de acceso al agua para todos.
- Dar cumplimiento al compromiso de la ayuda oficial de los países desarrollados a los en vías de desarrollo en una proporción del 0,7% del PNB.
- Aumentar la capacidad de seguimiento de los riesgos y los desarrollos concernientes a crisis humanitarias¹¹⁵.

Para el profesor Crisóstomo Pizarro, el principal impedimento para avanzar en la reforma de las Naciones Unidas reside en la negativa de las cinco grandes potencias del Consejo de Seguridad a renunciar a su extraordinario poder de veto (Estados Unidos, Rusia, Gran Bretaña, Francia y China). Terminada la Guerra Fría, Estados Unidos y Rusia han empleado el veto sistemáticamente en el Consejo de Seguridad para bloquearse mutuamente. Esta situación impide lograr cualquier acuerdo para reformar las Naciones Unidas¹¹⁶.

Por su parte, los objetivos más importantes de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la tercera conferencia internacional sobre la financiación para el desarrollo de Addis Abeba de julio de 2015, destacan los siguientes:

¹¹⁵ PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar. Op. Cit, pp. 387-388.

¹¹⁶ Íbid., p. 390.

- Promover el compromiso con el respeto a todos los derechos humanos, incluido el derecho al desarrollo;
- Promover el desarrollo de sociedades pacíficas e inclusivas;
- Avanzar hacia un sistema económico mundial equitativo en que ningún país o persona quede a la zaga, posibilitando el trabajo decente y los medios de vida productivos para todos y el desarrollo de un entorno económico internacional que incluya sistemas comerciales, monetarios y financieros mundiales que sean coherentes y se apoyen mutuamente y una gobernanza económica mundial reforzada y mejorada. Se debería promover especialmente la formación de un sistema multilateral de comercio universal, basado en normas, abierto, transparente, predecible, inclusivo, no discriminatorio y equitativo en el marco de la Organización Internacional de Comercio (OMC), así como una liberalización del comercio significativa;
- Aumentar sustancialmente la proporción de fuentes renovables de energía y duplicación de la tasa mundial de eficiencia y uso económico de la energía, con el fin de asegurar el acceso universal a servicios energéticos sostenibles de carácter asequible, fiable y moderno para todos para el año 2030;
- Adoptar incentivos para cambiar los modos de financiamiento de producción y consumo que favorezcan un desarrollo sostenible;
- Promover la formación de competencias integrales para conseguir el avance de la Agenda, y en especial los procesos destinados a desarrollar y facilitar la disponibilidad de conocimientos y tecnologías adecuados a nivel mundial y la creación de capacidades para la innovación creativa;

- Promover la inversión social en los niños y los jóvenes. Esto es fundamental a fin de lograr un desarrollo inclusivo, equitativo y sostenible para las generaciones presentes y futuras, y apoyar especialmente a los países que se enfrentan a dificultades particulares para hacer las inversiones necesarias en este ámbito¹¹⁷.

Entre todas estas propuestas es posible apreciar la existencia de un conjunto de propósitos compartidos. El Foro Social Mundial (FSM) también cumple un rol en la construcción de una sociedad cosmopolita, constitucionalismo mundial, y, en definitiva, una gobernanza global sustentada en la democracia cosmopolita. Este Foro podría considerarse como uno de los actores sociales y globales de mayores competencias para promover ese nuevo orden.

Según Crisóstomo Pizarro, el FSM, *concebido como un movimiento de la sociedad global en favor de “otra globalización” mostraría las mayores aptitudes para cumplir un activo rol en la definición y promoción de un nuevo orden político global*¹¹⁸. Dentro de sus objetivos destacan:

- La reforma y democratización de las organizaciones internacionales, entre ellas las Naciones Unidas.
- Rechazo a toda forma de discriminación, sexismo, xenofobia, antisemitismo, racismo.
- Reconocimiento pleno de los derechos políticos, culturales y económicos de los pueblos indígenas, incluyendo el dominio del medio ambiente.
- Poner fin a la destrucción del medio ambiente y a la amenaza de los cambios climáticos, promover sobriedad energética y el control democrático de los recursos naturales, en particular agua potable a escala planetaria.

¹¹⁷Íbid., pp. 395-398.

¹¹⁸Íbid., p. 399.

- Promover la democracia desde el plano vecinal al planetario.
- Garantizar acceso universal educación pública gratuita y de calidad en todos los niveles.

Se aprecia que estos objetivos son plenamente coincidentes con la reforma de las Naciones Unidas, además de los proyectos de democracia cosmopolita de Jürgen Habermas, socialdemocracia global de David Held y constitucionalismo mundial de Luigi Ferrajoli. Sin embargo, hay que reconocer que, a pesar del potencial transformador del Foro Social Mundial como agente transformador, originado en la sociedad civil global, y la importancia de sus objetivos, su efectiva contribución al surgimiento del nuevo orden político global va a depender en definitiva de la superación efectiva de varios problemas. Entre los más significativos pueden destacarse su carácter meramente discursivo y falta de acciones políticas concretas, y su universalidad que puede ser cuestionada al depender financieramente de ONG occidentales¹¹⁹.

Aun así, el FSM continúa siendo muy importante como un lugar privilegiado en el cual pueden reanudarse las discusiones de mayor importancia y renovarse el optimismo para continuar perseverando en las acciones dirigidas al fortalecimiento del objetivo que persigue el establecimiento de una justicia global y reemplazar el actual sistema por otro más democrático¹²⁰.

En conclusión, existen argumentos suficientes como para imaginar seriamente que es posible alcanzar una gobernanza global que comparta principios democráticos comunes. Tanto las ideas de un constitucionalismo mundial de Ferrajoli, la constitución política para una sociedad mundial pluralista desarrollada por Habermas, la formación de una sociedad global mediante las reformas a las Naciones Unidas según David Held, y las innovaciones a los Objetivos del Desarrollo del Milenio introducidas por la Nueva Agenda 2030 acordada

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 400.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 401.

en 2015, en coherencia con las del FSM, permiten idealizar lo que podría llegar a ser una democracia cosmopolita.

Esto significaría un paso importante para contar con una autoridad global y democrática, que garantice el cumplimiento de objetivos y metas asociadas a la educación. El fenómeno de la transnacionalización, otorga más espacios a las personas para opinar y posicionarse frente a los grandes problemas mundiales. Así, es muy probable que el desarrollo humano sostenible, que requiere de un sistema de gobernanza global distinto de la actual, esté cada vez más presente en el debate internacional.

4. Una mejor integración para formar ciudadanos cosmopolitas: superar la crisis de motivación, ampliar el significado de la educación y el potencial de las Redes Sociales

En el tercer y cuarto apartado del Capítulo II (sobre los esfuerzos por crear ciudadanos europeos a través de los programas “Europa con los ciudadanos” y “Europa Creativa”; y los intentos de la UNESCO por dar forma a una “sociedad educativa” en América Latina), se señala que, pese a los esfuerzos por asumir la necesidad de cooperar internacionalmente entre los Estados, todavía existen dificultades importantes. En el caso de Europa, se ve lejos la opción de impulsar iniciativas similares para formar ciudadanos cosmopolitas, de carácter global en vez de regional. Además, la cultura como pilar de la Unión Europea y de cualquier proceso profundo de integración, incluso hoy, está por detrás en la escala de prioridades en relación con otros ejes como el mercado común. Y en el caso de la UNESCO, el aporte ha sido más significativo en poner al día la región en sus tareas pendientes del siglo pasado, pero todavía está lejos de colaborar de forma efectiva en los nuevos desafíos. Tampoco existe en América Latina una integración sólida entre los Estados de la región.

Los procesos de regionalización conseguirían mayor éxito si progresivamente se transforma la noción de ciudadano tradicional asociado a los Estado-nación, a la ciudadanía cosmopolita. En el quinto apartado del Capítulo I (sobre las transformaciones de los

ciudadanos) ya se adelanta esta consideración. Allí se comenta que, ante desafíos globales, los procesos de regionalización e integración, relaciones transnacionales cada vez más importantes y el surgimiento de una sociedad civil de carácter internacional, es natural que el comportamiento de las personas también mute. Se compara la visión de “ciudadano” establecida en los estrechos límites de la lógica de Estados-nación, con propuestas para resignificar la noción de ciudadanía en Luigi Ferrajoli, que contiene una dimensión global. Se menciona que, en la idea clásica de ciudadanía, los países representan un factor de exclusión y discriminación lo cual es contradictorio con la noción de igualdad universal de los derechos fundamentales relativos a las libertades y los derechos sociales.

En la práctica, las personas se relacionan a través de redes globales que prescinden de los límites nacionales. Entonces, es necesario tener una comprensión cosmopolita de la ciudadanía para abordar los desafíos que plantea el siglo XXI de forma efectiva y coherente con las transformaciones actuales del mundo y la sociedad. Esto no significa dejar de lado las garantías de derechos ni leyes que establecen las constituciones de los diferentes Estados, pero sí complementarlos y adecuarlos al contexto globalizado.

Un paso en esa dirección sería una integración más profunda en cuanto a la formación de ciudadanos cosmopolitas. El problema es que todavía el ciudadano es referido al individuo en tanto ser humano, de quien se decía que es un sí mismo y de quien se afirmaba el carácter moral y la responsabilidad como persona libre, sujeto de derechos y obligaciones cuya voluntad se adhería a un querer colectivo (nación). En las nuevas circunstancias, la vida doméstica de los individuos se abre a exigencias colectivas y por lo mismo a nuevas formas de ser y de actuar, de pensar y decidir, donde el “libre albedrío” del “ciudadano” encuentra condicionantes antes impensadas. Así, por ejemplo, el crecimiento poblacional, la experiencia de la soledad en medio de un cúmulo de comunicaciones, la ecología, las inconsistentes variables del mercado económico, el incremento del desempleo (en muchos casos como efecto de la robotización de procesos productivos), entre otros factores, demandan aprendizajes que, sólo sistematizados en un proyecto colectivo pueden trascender lo individual, ofreciendo elementos educativos de “humanización” que fomenten la convivencia ciudadana.

De hecho, señala Luis Benavides, la eterna pretensión de la educación moderna *consiste en armar al ciudadano para exigir sus derechos y ejercerlos sin cortapisas y ofrecerle vías idóneas para cumplir con sus obligaciones consigo mismo, con los suyos, con el resto de la sociedad y hasta con el entorno local y mundial*¹²¹.

Ahora bien, esta nueva concepción de ciudadano debe ser coherente con las consideraciones que se presentan en los apartados anteriores de este capítulo. Por eso, para consolidar los procesos de integración y beneficiar la formación de ciudadanos cosmopolitas, se proponen tres consideraciones.

a) Superar la “crisis de motivación”

El nuevo sistema o modo de vida debe encontrar otras motivaciones diferentes a las que entrega el capitalismo. Actualmente existiría una “crisis de motivación”, producto de la racionalidad capitalista, la cual se debe superar en la nueva noción de ciudadanía.

Dicha crisis de motivación tiene su origen en sociedades sometidas a un avanzado proceso de modernización económica y a alta competitividad, donde las recompensas de la ideología del desempeño y la practicidad y las cargas del carrerismo individual impuestas por el capitalismo, no responden a las motivaciones no materiales o post-materiales con que las personas se sienten identificadas y dan sentido a sus vidas. Estos intereses se vinculan a motivaciones relacionadas con las esferas de la moral y del arte propios de una cultura ilustrada universal y expresiones de la afectividad interpersonales y comunitarias¹²².

La educación para enfrentar los desafíos del siglo XXI debe apuntar a un modo de vida que incorpore estas motivaciones que la cultura de la racionalidad capitalista no ha sido capaz de brindar. Los ciudadanos que resulten de esa educación se comportarán de acuerdo con estas condiciones, menos determinadas por la competitividad y el carrerismo

¹²¹ BENAVIDES, Luis. Op. Cit., p. 29.

¹²² PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar. Op. Cit., p. 130.

individual, pero sí por motivaciones interpersonales y comunitarias en un sentido global. Esto sin duda sería fructuoso para los procesos de integración.

b) Ampliar el significado de la educación

Por otra parte, ya hemos señalado en el segundo apartado de este capítulo, que para formar ciudadanos cosmopolitas es necesario trabajar en redes, y que esto implica concebir la educación en un sentido más amplio. La educación como concepto y como práctica, debe superar el reduccionismo que la mantiene sólo en las aulas y comenzar a verse como un proceso que abarca la totalidad de la vida, si se quiere facilitar la formación y consolidación de redes transnacionales entre los actores que entregan educación.

Pero este cambio en la concepción de lo que debemos entender por educación tiene un doble propósito. En este caso, también es necesario para ayudar a consolidar los procesos de integración, mediante los cuales se puede transformar la noción de ciudadanos tradicionales, a ciudadanos cosmopolitas. El aprendizaje ciudadano en estas nuevas circunstancias demanda un replanteamiento educativo que vaya más allá de las aulas y que no se encierre en planes y programas, ni en contenido de enseñanza escolar. Consolidar los procesos de integración, ya sean regionales o globales, y formar comunidades que trasciendan fronteras, no será posible sin una transformación en la educación, pero entendida como una red global de la sociedad civil internacional en su conjunto y no sólo con la escolarización.

Los procesos de integración que cuenten con una educación de estas características inevitablemente contribuirán a formar personas que tengan una concepción global de la ciudadanía, ya que su proceso formativo estaría vinculado a las redes educativas de la sociedad civil internacional, y no únicamente a los planes y programas del Ministerio de Educación correspondiente.

c) Redes Sociales como espacio cívico democrático

Una tercera consideración apunta al estudio de las relaciones sociales que se crean en los espacios virtuales generadas por la comunicación globalizada en internet y capaces de transformar el espacio real. Tal vez no existe ningún otro espacio donde las distancias geográficas y las fronteras nacionales sean tan insignificantes como en internet.

Ante este fenómeno, cabe averiguar si estas relaciones contribuyen a la creación de un nuevo espacio de integración cívica, en el contexto de la globalización. Las redes electrónicas se caracterizan por superar los geográfico y deslocalización y ser un lugar privilegiado en la búsqueda de intercambio y un tipo de experiencia cada vez más utilizado por las organizaciones. Éste tema fue muy discutido en 2010 a propósito de las relaciones de *Wikileaks*.

En ese contexto, ¿es posible que las redes electrónicas, y en particular las Redes Sociales (RRSS) configuren un espacio cívico democrático internacional? Esta opción se debe considerar desde el punto de vista de las oportunidades inéditas que ofrecen. Sabemos el potencial que poseen al momento de convocar manifestaciones sociales y medir tendencias en la opinión pública internacional (esto es muy común en RRSS como *Twitter*). Además de las cualidades que presentan para superar los límites del estado-nación, no es un despropósito suponer que las RRSS pueden contribuir a crear nuevos espacios virtuales que podrían ser útiles para la formación de espacios cívicos de carácter internacional y contribuir con la creación de una democracia cosmopolita en el largo plazo.

En síntesis, tanto la superación de la crisis de motivación, como en el replanteamiento de la educación en un sentido más amplio y las RRSS como oportunidad de conformar un espacio cívico democrático, son factores que favorecen la integración y la formación de ciudadanos cosmopolitas. Esos factores crean -idealmente- un círculo virtuoso donde ambas ideas se potencian en la medida que la otra también lo hace. La formación de ciudadanos cosmopolitas requiere de un sistema internacional lo más integrado posible, pero al mismo tiempo, los procesos de integración se benefician en la

medida que los ciudadanos superan progresivamente las nociones tradicionales de la ciudadanía y asumen un nuevo significado de dimensión global.

5. Formar en “humanidades” para lograr mínimos comunes en la cultura global

En los apartados anteriores de este capítulo se han presentado algunas consideraciones para beneficiar la formación de ciudadanos cosmopolitas. En primer lugar, transformar el sistema-mundo capitalista, para otorgar mayor autonomía a los actores que entregan educación. En segundo lugar, trabajar en redes globales de educación. Luego se sugiere crear una gobernanza global a través de una democracia cosmopolita, que pueda garantizar el cumplimiento de acuerdos internacionales sobre objetivos y metas en educación. Y finalmente algunas ideas para beneficiar la integración y la formación de ciudadanos cosmopolitas de forma paralela.

Si algo tienen en común todas estas consideraciones, es que requieren una base cultural común en la población del mundo. Ya comentamos que algunas de estas consideraciones buscan generar un círculo virtuoso entre ellas y la formación de ciudadanos cosmopolitas, ya que los propios ciudadanos pueden ayudar a consolidar las transformaciones al sistema económico, crear y fortalecer redes, construir una gobernanza global y una democracia cosmopolita, y consolidar procesos de integración. Esto demuestra que estas consideraciones no son anteriores a la formación de ciudadanos cosmopolitas, sino que son aspectos que se desarrollan en paralelo con ella, pero que, de no desarrollarse, harán imposible la consecución de las transformaciones necesarias en la ciudadanía.

Entonces, tanto la formación de ciudadanos cosmopolitas como las consideraciones aportadas en este capítulo se encuentran al mismo tiempo con el problema de la cultura. ¿Cómo es posible trabajar para una economía mundial, redes globales, gobernanza global y profundos procesos de integración, sin una base cultural que represente a los habitantes del mundo?

En la propuesta de John Rawls revisada en el primer apartado de este capítulo, existen elementos que pueden ayudar a resolver ese problema. Según su teoría, los juicios que derivan del “Derecho de gentes” son correctos porque así se les considera al observarse los procedimientos establecidos por personas concebidas como agentes libres dotados de capacidades para lograr acuerdos. Los principios que gobiernan los acuerdos y los resultados que éstos expresan se justificarían por resultar de una especie de “equilibrio reflexivo” coherente con nuestros juicios morales más apreciados. A estos juicios podríamos acceder mediante el ejercicio público de la razón. La meta de esta teoría es práctica: llegar a un acuerdo a través del ejercicio público de la razón y la reconciliación. *Es una búsqueda de principios básicos capaces de regular nuestra cooperación y que suelen formar parte de las convicciones compartidas por nuestra cultura; no una tarea especulativa*¹²³.

Las razones públicas de los acuerdos que fundamentan la cooperación son, según Rawls, tareas de una teoría moral. En la concepción de Rawls el objeto de la justicia se limita al ámbito político y sólo pretende elaborar una “razonable” concepción de las instituciones básicas que regulan la cooperación entre personas a las que se considera ciudadanos iguales y libres¹²⁴. Esto favorecería en acuerdos para llevar a cabo transformaciones al sistema-mundo capitalista propuestas en el primer apartado de este capítulo (ámbito económico), la gobernanza global en el tercero, y los procesos de integración en el cuarto (ámbito político).

Esto requiere de la participación de todos los grupos económicos y sociales en la toma de decisiones, ejecución y seguimiento de las políticas que los afectan directamente. La formación de una voluntad común sólo puede pensarse como el resultado de la participación de todos en la argumentación acerca de las normas que mejor pueden regular la cooperación social. Por eso Habermas señala que:

¹²³Íbid., pp. 271-272.

¹²⁴Íbid., p. 272.

“Las normas morales deben poder encontrar el reconocimiento racionalmente motivado de todos los sujetos capaces de lenguaje y de acción por encima de los límites históricos y culturales de cada particular mundo social. La idea de una comunidad completamente ordenada moralmente implica por ello la ampliación contrafáctica del mundo social en el que ahora nos encontramos hasta un mundo completamente inclusivo de relaciones interpersonales bien ordenadas: todos los seres humanos devienen hermanos”¹²⁵.

Según Habermas una crisis económica derivaría en una crisis de legitimidad, si se desplazara hacia una crisis de motivación causada por la incapacidad del sistema para proveer a los ciudadanos los bienes prometidos o porque los individuos ya no pueden ser más motivados a la acción por los bienes que el sistema puede proveer¹²⁶. Pero esto también involucra la cultura, pues, el hecho de que las motivaciones de los individuos estén determinadas por los bienes que el sistema puede proveer, es consecuencia de la cultura capitalista.

Una gran ayuda para conseguir este objetivo es lo que Adela Cortina ha llamado “Formar en Humanidades”. Según ella, es necesario educar en las distintas formas de saber y, muy especialmente en “humanidades” (Filosofía, Historia, Literatura, Filología, Comunicación, Arte), ya que, nos pertrechan de capacidades para encaminar las ciencias y las tecnologías hacia una sociedad cosmopolita, porque hacen posibles desarrollos como las que se muestran a continuación.

- Conocer reflexivamente la historia para poder encontrar mi propio lugar en el mundo, la propia identidad. La historia de cada país, la de cada entorno, pero también la historia del género humano, que es intercultural.

¹²⁵ HABERMAS, J., Acción comunicativa y razón sin trascendencia. Paidós, Barcelona, 2002, p. 51. En: PIZARRO, C. op. Cit., p. 303.

¹²⁶ PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar. Op. Cit., p. 345.

- Detectar en esa historia que tendencias queremos cultivar, porque son más humanizadoras que otras, desde los valores morales que preferimos, desde las normas y principios por los que debemos y queremos optar. Sin todo esto, una fundamentación de la ética se hace aquí imprescindible.
- Despertar el espíritu crítico, arrumbar fundamentalismos y dogmatismos optando por el uso público de la razón propio de las sociedades abiertas; por el intercambio de argumentos en el que conociste la deliberación.
- Ayudar a forjar la propia conciencia, en diálogo con otros, pero sabiendo que al fin es preciso asumir las propias decisiones y hacerse responsable de ellas.
- Orientar las investigaciones científicas y las aplicaciones técnicas desde dos principios éticos fundamentales: no dañar a los seres humanos ni a la naturaleza, si beneficiarles y siempre ayudar a las personas para que puedan llevar adelante los planes de vida que tengan razones para valorar.
- Ayudar a formar profesionales que no se conforman con la aplicación de sus conocimientos a cualquier fin. Ellos deberían ser conscientes del sentido ético de sus profesiones.
- Descubrir la unidad del saber, la que articula las distintas actividades humanas - política, profesional, educativa, universitaria- desde la ética que les es propia.
- Propiciar el cultivo de la humanidad, del que habla Herder, la formación y no la mera instrucción, desarrollando la capacidad de juicio y del buen gusto, que abre la base de la comunicabilidad universal.
- Fomentar la imaginación creadora que nos permite trasladarnos a mundos nunca vistos y potenciar el sentimiento de simpatía por el que nos ponemos en el lugar de cualquier otro.

- Superar la trampa del individualismo, que es falso, y propiciar el reconocimiento recíproco de los seres humanos como personas, haciendo que somos en relación
- Y, por último, sentar las bases de democracias auténticas, desde una ciudadanía madura, a la vez local y cosmopolita¹²⁷.

Es la articulación de todos estos puntos nos jugamos el futuro del bien humano. Nos jugamos la tarea de entrar en una transición social, cultural, política y ecológica, hacia menores niveles de uso de materias primas y energía, lo cual sólo se podrá hacer desde y con la cultura, y allí, la Formación Humanística puede ser capaz de hacer aflorar los mínimos comunes que necesitamos en la cultura global.

¹²⁷ CORTINA, Adela. El valor de las humanidades en la formación. Cuaderno XIX, Valparaíso, Foro de Altos Estudios Sociales, 2017, pp. 29-30.

CONCLUSIONES

Las diferentes transformaciones abordadas en el Capítulo I de esta investigación, dan cuenta de un mundo nuevo, uno que tiene dinámicas históricas particulares, y que es capaz de reducir el tiempo y el espacio de forma acelerada. Este mundo nuevo abre inmensas posibilidades de desarrollo humano y bienestar social, pero también posee amenazas y desafíos. La formación de redes globales aparece como lo más relevante para el objeto de esta investigación, ya que, a partir de ellas, se ha conformado la sociedad civil internacional y procesos de integración que han llevado a los ciudadanos a una búsqueda por mayor autonomía de Estados y mercados. Estas transformaciones expresan la necesidad de adaptar la educación del siglo XXI, en función de preparar ciudadanos aptos para esta realidad, lo que implica trabajar el cosmopolitismo.

Por eso es que en el Capítulo II del trabajo, podemos notar que lo que se ha hecho en educación, aunque muestra avances importantes, todavía es insuficiente para formar ciudadanos cosmopolitas. Se destaca la progresiva incorporación de los temas y desafíos del siglo XXI en la educación, a través de objetivos y metas internacionales. También algunos esfuerzos en Europa y América por ampliar la idea de ciudadanía superando los márgenes del Estado-nación. Pero ninguna de estas experiencias nos permite asegurar que los ciudadanos que se están formando en este sistema-mundo, sean capaces de enfrentar los desafíos necesarios sin perpetuar los errores y racionalidades sistémicas que les dieron origen a muchos de ellos.

Lo que se concluye en el trabajo es que si la gran mayoría de desafíos del siglo XXI son consecuencia de la racionalidad capitalista de acumulación incesante de recursos, los ciudadanos cosmopolitas deben, por tanto, formarse en un sistema educativo capaz de regular esa racionalidad, para redirigirla a un bienestar material y psicológico de toda la humanidad, contribuyendo entonces, en la creación de una nueva sociedad global. Se requiere de un sistema internacional lo más integrado posible, pero al mismo tiempo, los procesos de integración se benefician en la medida que los ciudadanos superan

progresivamente las nociones tradicionales de la ciudadanía y asumen un nuevo significado con una dimensión global, creando un círculo virtuoso de transformación.

La idea inicial de este trabajo es que se requiere de una nueva educación conforme al contexto del siglo XXI, y que entonces la Formación Ciudadana debe centrarse en preparar ciudadanos cosmopolitas que den forma a una nueva sociedad global. Sin embargo las conclusiones del trabajo van más allá de eso. El desafío de una nueva educación no se agota en la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales en el aula de clases, porque también es necesario transformar la economía-mundo capitalista al mismo tiempo, y no de forma alternada como se presumía en la Hipótesis.

Todos los intentos por transformar la educación y adoptar la formación de ciudadanos cosmopolitas, tropiezan con las condiciones de funcionamiento del sistema-mundo capitalista, lo que impide terminar el proceso de buena forma, pues, al perpetuar esas condiciones de funcionamiento, muchos de los desafíos del siglo XXI jamás serán superados. Desde un punto de vista práctico, las transformaciones del sistema y de la educación, deben emprenderse al mismo tiempo y así se apoyarán recíprocamente. Por eso todas las consideraciones mencionadas en el Capítulo III apuntan a facilitar la formación de ciudadanos cosmopolitas, pero al mismo tiempo, transformar el sistema-mundo capitalista.

Identificar este círculo virtuoso de transformación es, quizás, la contribución más importante de este trabajo. La transformación de la educación tampoco se puede trabajar después que la del sistema-mundo, porque si bien, la educación por sí sola no transformará el sistema ni creará otro, si lo ayuda consolidarse y perpetuarse en el tiempo, a través de los cambios culturales que puede provocar. Por eso ambas transformaciones han de ser paralelas en el tiempo.

Evidentemente los alcances de esta investigación son muy limitados como para aportar una fórmula más precisa de transformaciones, como por ejemplo la proposición de una organización o institución que cumpla con los requerimientos para formar ciudadanos

cosmopolitas. Sin embargo, las consideraciones expresadas en el último capítulo pueden orientar dicha necesidad en el futuro próximo.

Si realmente queremos que el propósito de transformar la educación se logre, la estrategia que se asuma debe contener un profundo contenido humano, con la intención de construir una historia de futuro común, todos y todas las instituciones deben comprometerse con el propio proceso educativo para transformar nuestro modo de ser, de pensar y de actuar, en función de una vida mejor.

BIBLIOGRAFÍA

ALLAN, Pierre. Ontologías y explicaciones en las teorías de las Relaciones Internacionales. Revista Ciencia Política. Vol. XXI, 2001.

ALLARD, Raúl. América Latina en el escenario internacional y transnacional del siglo XXI: una aproximación global. En: PIZARRO, Crisóstomo (ed.). Los desafíos de la globalización. Valparaíso. Foro de Altos Estudios Sociales. 2011.

ALLARD, Raúl. La globalización por dentro. El Estado-nación y los actores transnacionales. Santiago. Catalonia. 2009.

ARENAL, Celestino del. Introducción a las Relaciones Internacionales. 4º ed. Madrid, Tecnos, 2002.

BARBÉ, Esther. Relaciones Internacionales. 3º ed. Madrid. Tecnos. 2007.

BENAVIDES, Luis. La educación y los procesos de integración hemisférica. En: UNESCO. Boletín. Proyecto principal de educación en América Latina y El Caribe. Oficina regional de Educación para América Latina y El Caribe, Santiago, 1998.

BRUNNER, J. Joaquin. Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En: UNESCO. Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago. 2001.

BRUNNER, José Joaquín. Desafíos y tareas de la educación chilena al comenzar el siglo XXI. Programa de Educación de la Fundación Chile, Mimeo, 1999.

CANO, María Ángeles. La cooperación cultural en el ámbito de la Unión Europea. En Revista de derecho comunitario, internacional y derechos humanos. Vol. 2, 2012.

CARTA DE BELGRADO. Una Estructura Global para la Educación Ambiental. Belgrado, 1975, p. 3. [en línea]

<<http://www.mvotma.gub.uy/images/educacion%20ambiental/Carta%20de%20Belgrado.pdf>> [citado: 20 de marzo, 2018]

CASTELLS, Manuel. Prólogo: Otra globalización es posible, y ya lo es. En: OTTONE, Ernesto. “Gobernar la globalización”. Santiago. Ediciones Universidad Diego Portales. 2011.

CORTINA, Adela. El valor de las humanidades en la formación. Cuaderno XIX, Valparaíso, Foro de Altos Estudios Sociales, 2017.

DIARIO OFICIAL de la Unión Europea. Reglamento N° 1295/2013 del parlamento europeo y del consejo de 11 de diciembre de 2013, por el que se establece el Programa Europa Creativa (2014 a 2020) y se derogan las Decisiones N° 1718/2006/CE, N° 1855/2006/CE y N° 1041/2009/CE. 2013.

DIEZ DE VELASCO. M. Las Organizaciones Internacionales. Madrid. Tecnos, 2010.

FERRAJOLI, L. De los derechos del ciudadano a los derechos de la persona. En su: Derecho y garantías. La ley del más débil, Madrid: Trotta, 1999; FERRAJOLI, L., Derecho y razón. Teoría del garantismo Penal, prólogo de Norberto Bobbio, Madrid: Trotta, 2001.

FORO SOCIAL MUNDIAL. Carta de Principios del Foro Social Mundial, 2001 [en línea] <<https://www.alainet.org/es/active/1239>> [citado: 20 de marzo 2018]

GAJARDO, Marcela. La educación como asunto de todos ¿posible en el futuro? En: UNESCO. Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago. 2001.

HELD, David. Social Democracia Global. En Cuadernos del Foro Valparaíso, traducido por Oscar Luis Molina, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2004.

KANT, Immanuel. Pedagogía. Madrid. Akal. 1983. En: CORTINA, Adela. El valor de las humanidades en la formación. Cuaderno XIX, Valparaíso, Foro de Altos Estudios Sociales, 2017.

KEOHANE, Robert. After Hegemony. Cooperation and discord in the World Political Economy. Princeton, Princeton University Press, 1984. En: RUSSELL, Roberto. Teorías contemporáneas en Relaciones Internacionales.

LEY N° 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Biblioteca Congreso Nacional, 2016. [en línea]
<<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>>. [citado: 20 de marzo 2018]

MECE-Rural: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/programa-educacion-basica-rural-chile.pdf> [citado: 20 de marzo 2018]

MONNET, Jean. Mémoires. Vol. 2. París. Fayard, 1976.

NACIONES UNIDAS. Declaración del milenio. Naciones Unidas, 2010.

NACIONES UNIDAS. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago. CEPAL. 2016.

OEI. Europa y América Latina: una cooperación para la acción. Organización de Estados Iberoamericanos. Revista Iberoamericana de Educación. N°7.

ONU. Convención Marco sobre el Cambio Climático. Conferencia de las Partes. 21er período de sesiones. Aprobación del Acuerdo de París. París. 2015. [En línea] <<http://goo.gl/EaeYdw> > [consulta: 20 de marzo 2018]

OYARZÚN, Lorena. Sobre la naturaleza de la integración regional: teorías y debates. Revista de ciencia política (PUC). Vol. 28. N°3. 2008.

PIZARRO, Crisóstomo. Conjeturas sobre un futuro incierto: la crisis del capitalismo y una nueva manera de vivir y pensar, Santiago de Chile: FCE (en prensa), 2018.

PIZARRO, Crisóstomo. Immanuel Wallerstein: Globalización de la economía-mundo capitalista. Perspectiva de largo plazo. Santiago. Fondo de Cultura Económica (FCE). 2016.

RAE. Ciudadano [en línea] <<http://dle.rae.es/?id=9NcFAo6>> [citado: 20 de marzo 2018]

S.S. Francisco: Laudato si'. Carta Encíclica de S.S. Francisco sobre el cuidado de la casa común. Santiago. Salesianos Impresores S.A., 2015.

SOLIMANO, Andrés. Migraciones, capital y circulación de talentos en la era global. Santiago, Fondo de Cultura Económica. 2010.

STOLTE, Dieter. El valor de los medios de comunicación en nuestra democracia: Transmisión en vez de manipulación. En: Democracia y comunidad. N° 5. Fundación Konrad Adenauer, Santiago. 2015.

TEITELBAUM, Alejandro. El papel de la educación ambiental en América Latina. UNESCO, Vendôme (Francia), 1978.

TOMASSINI, Luciano. Relaciones Internacionales: Teoría y práctica. N° 2. Santiago. PNUD-CEPAL, 1988.

UNESCO. La Unesco y la educación en América Latina y El Caribe. 1987-1997. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, Santiago, 1998.

UTHOFF, Andras. La equidad social, un gran desafío para América Latina. En: LEIVA, Patricio (ed.). Los caminos para la integración de América Latina. Instituto Latinoamericano de relaciones Internacionales. Santiago. 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. La declinación del poder hegemónico de los Estados Unidos. Cuaderno XVII, Valparaíso, Foro de Altos Estudios Sociales. 2016.

ZÚÑIGA, Carmen. ¿Cómo se ha enseñado la historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. Pensamiento Educativo (PUC), Santiago, 2015.