



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE DERECHO
PROGRAMA DE DOCTORADO
ESTADO DE DERECHO Y GOBERNANZA GLOBAL**

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO

Tesis Doctoral que presenta el Doctorando D. Raúl Contreras Bustamante para la colocación del Grado de Doctor en Derecho por la Universidad de Salamanca, bajo la dirección principal del Prof. Dr. Ricardo Rivero Ortega y la codirección del Dr. D. Nicolás Rodríguez García.

Curso Académico 2019/2020

Salamanca, Castilla y León, España

LA EDUCACIÓN: EL DERECHO SOCIAL POR EXCELENCIA
RAÚL CONTRERAS BUSTAMANTE

INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO PRIMERO	15
LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRIVILEGIO EXCLUSIVO DE LAS ÉLITES.....	15
I. LA EDUCACIÓN EN GRECIA.....	15
1. La Antigua Grecia.....	17
A. La Paideia griega.....	19
B. La Educación Heroica Griega: Homero y Hesíodo.....	21
C. La profesión de enseñar sabiduría: los Sofistas.....	24
D. Sócrates, Maestro de Maestros.....	28
E. Platón: La Academia y el ideal político-educativo de la "República".....	31
F. El pensamiento educativo de Aristóteles: "El Liceo".....	36
G. La educación en el período Helenístico.....	43
a. La Escuela Peripatética.....	43
b. La Escuela Estoica.....	44
c. La Escuela Epicúrea.....	45
d. El Escepticismo.....	46
II. LA EDUCACIÓN EN ROMA	48
1. El Pensamiento educativo en Roma.....	48
a. Las tradiciones culturales romanas.....	49
b. El carácter elitista de la formación romana.....	55
c. La influencia griega sobre la educación romana.....	57
III. LA CULTURA AL INICIO DEL CRISTIANISMO.....	65
1. Causas de la expansión del Cristianismo y su pensamiento.....	65
IV. LA EDUCACIÓN EN LA EDAD MEDIA.....	73
1. El pensamiento educativo durante la Edad Media.....	73
2. La literatura y las artes liberales, como fundamentos de enseñanza en la Edad Media.....	79
3. Instituciones de enseñanza durante la Edad Media.....	82
4. El surgimiento de las Universidades.....	86
V. LA EDUCACIÓN EN EL RENACIMIENTO.....	94
1. El humanismo y la educación renacentista.....	97
2. La Reforma religiosa: La educación protestante.....	103

3. España y el pensamiento de la Contrarreforma: La Compañía de Jesús	110
4. La Segunda Escolástica Española: Francisco de Vitoria y Francisco Suárez	112
VI. LA EDUCACIÓN EN EL ILUMINISMO.....	114
1. El pensamiento educativo de la Revolución Francesa: la herencia del racionalismo y el empirismo.	121
2. La difusión de la educación ilustrada: la Enciclopedia	124
3. Condorcet: La idea de progreso en la educación	126
4. La influencia de las ideas de Jean-Jacques Rousseau.	131
5. La educación idealista de Immanuel Kant	137
VII. LA POPULARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: SU PROGRESO Y LIBERACIÓN.....	139
VIII. LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XX.....	147
1. John Dewey: La educación en clave democrática y progresiva	147
2. María Montessori y el método de la Pedagogía Científica.	155
3. Jean Piaget y el aprendizaje constructivista	158
4. Antón Semiónovich Makárenko y el método pedagógico colectivo.	163
CAPITULO SEGUNDO	167
LAS APORTACIONES LATINOAMERICANAS EN EL CAMPO EDUCATIVO.	167
I.- La enseñanza en la época Precolonial en México.	168
II. Los grandes educadores Latinoamericanos	182
2.1. Domingo Faustino Sarmiento, el "Maestro de Escuela que llegó a la Presidencia".	182
2.2. Eugenio María de Hostos, el "Educador y ciudadano de América".	186
2.3. Paulo Freire, El "Pedagogo de los oprimidos".	190
2.4. Justo Sierra, el "Maestro de América"	195
2.5. José Vasconcelos, el "forjador de un gran proyecto educativo".	200
2.6. Jaime Torres Bodet. El creador de los Libros de Texto Gratuitos.	203
CAPÍTULO TERCERO	212
LA EDUCACIÓN COMO DERECHO SOCIAL.....	212
I. La transformación de la Educación: de privilegio a derecho.....	212
II. Precisiones dogmáticas de los conceptos: "Derechos Humanos", "Derechos Fundamentales" y "Derechos Sociales".	218
III. La importancia del Derecho a la Educación para lograr la equidad social concebida desde el ámbito internacional.....	232
IV. La metamorfosis a nivel internacional del Derecho a la Educación: de ser un Derecho Social para convertirse en un Derecho Humano o Fundamental.....	238

V. Alcances e implicaciones del Derecho a la Educación según el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas.....	260
a. Elementos institucionales	261
b. Obligaciones Jurídicas Generales	264
c. Obligaciones jurídicas concretas	266
d. Obligaciones a cargo de agentes no estatales	268
VI. El derecho a la educación y la dignidad humana en la sociedad del conocimiento.....	269
VII. La educación laica como elemento científico e incluyente. El caso de México.	276
VIII. La obligación del Estado a impartir educación pública y gratuita. El caso de México.	282
IX. La rectoría de la educación por el Estado como elemento esencial.	290
X. El carácter social y democrático de la educación en la Constitución Mexicana y la obligación del Estado de impartir Educación Superior.	293
CAPÍTULO CUARTO	302
EL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL	302
I. LA EDUCACIÓN COMO UN ASUNTO DE POLÍTICA GLOBAL	302
II. LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA GOBERNANZA DE LA EDUCACIÓN MUNDIAL.....	311
1. La UNESCO y su visión humanista de la educación.	313
2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y las políticas educativas para el desarrollo económico.	330
3. El Banco Mundial y el financiamiento de la educación.	343
4. El BID y el financiamiento de la educación en Latinoamérica	357
5. El FMI y el impacto de los programas de ajuste estructural	362
CAPÍTULO QUINTO.....	373
LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI: DE UN ESPACIO DE REPRODUCCIÓN DE ÉLITES A UN SITIO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL	373
I. ¿Por qué la Educación tiene que afirmarse como un Derecho Humano?.....	375
II. La Educación en la encrucijada: el enfoque instrumental vs. la alternativa humanista.....	379
III. La Universidad como voluntad, humanismo y emancipación	384
IV. Análisis comparado de los Sistemas Universitarios a nivel internacional.....	388
V. Correlaciones entre inversión en educación y desarrollo	391
1. México.	394
2. Argentina.	401
3. Brasil.	407
4. Estados Unidos de América.	415
5. España.	431

6. Finlandia.	440
VI. Comentarios finales.	449
CONCLUSIONES	453
FUENTES DE CONSULTA	482
A. BIBLIOGRAFÍA	482
B. CAPÍTULOS DE LIBROS	509
C. HEMEROGRAFÍA	514
D. DOCUMENTOS	526
E. INSTRUMENTOS INTERNACIONES	531
F. DOCUMENTOS INTERNACIONALES	535
G. CASOS	536
H. TESIS JURISPRUDENCIALES	536
I. DOCUMENTOS DE INTERNET	537

INTRODUCCIÓN

El estudio de la educación a lo largo de la historia del pensamiento ha desplegado en las mentes más notables de cada período de la humanidad un vasto interés por su incuestionable importancia¹. No obstante, después de miles de años de observación y análisis de este tema, el pensamiento humano no ha sido capaz de establecer los cánones de lo que llamamos "educación integral", a pesar de que somos conscientes de que la educación constituye una pieza fundamental del motor social y cultural y ha sido el cemento y asiento de nuestras civilizaciones.²

La educación ha sido germen y factor del desarrollo, un motor³ que ha estimulado la creación del conocimiento y la cultura que se han venido sucediendo de generación en generación, a lo largo de los siglos; ya que sin duda ha sido -y sigue siendo- un elemento capital para la existencia de las sociedades.

Sin embargo, en la casi generalidad de las sociedades antiguas la educación siempre fue un privilegio para las élites. Desde las cúpulas de poder se ha buscado siempre la perpetuación de las clases dominantes en el control político de la sociedad y la mejor forma para lograr este objetivo fue la dominación de las conciencias a través de una estructura educativa diseñada y manejada para ese propósito.⁴

Frente a las políticas dominantes del conocimiento se vuelve necesario -en pleno Siglo XXI- repensar y deshabilitar las viejas estructuras educativas que desde la Antigüedad han sido en beneficio de élites, para crear programas educativos con un sentido humanista y emancipador, de carácter general y sin discriminación alguna que permitan hacer de la justicia social una realidad.

¹ BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*. trad. Juan Estruch. Editorial Herder, Barcelona, tomo I 3ª edición 1990, p. 15.

² *Ídem*.

³ BLOCH, Marc, *Introducción a la Historia*. trad. Pablo González Casanova y Max Aub, Fondo de Cultura Económica, México, 4ª edición, 2000, p. 12

⁴ FIORI, Ernani María, "Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire". En FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, México, 23ª edición 1979, p. 3.

Siguiendo un método histórico, haremos un recorrido sucinto de la evolución del pensamiento respecto de lo que ha significado la educación y sus implicaciones sociales; para que estaba concebida y en favor de quienes; sin pretender reconstruir las narrativas trazadas por la pedagogía a lo largo de decenas de siglos, pero tratando de hilvanar las similitudes y coincidencias sobre el ideal educativo, producto de una evolución de conceptos complejos.

Al respecto, este estudio partirá de la tesis –que pretenderá ser demostrada a lo largo de la investigación– de que la educación ha sido una herramienta para beneficio de las élites sociales, económicas y religiosas en dos aspectos: por un lado, para su propia instrucción y para preservarlos en el pináculo del escalafón social; y por otro lado, para producir una educación -desde los centros de poder- con contenidos que mantengan su dominio y moldeen seres cosificados, que sirvan para la generación de riqueza de quienes los dominen; luego también para consolidar el colonialismo; y en los últimos dos siglos para estructurar a un capitalismo global mediante la producción de mano de obra barata adecuada para las demandas del mercado.

Nuestro mapa de viaje seguirá una curva histórica que partirá desde los remotos días de la educación antigua; luego explorará el largo interludio del saber y la cultura en el Medioevo; continuando con la transición del Renacimiento, para finalmente desembocar en la Educación moderna.

Cabe destacar –de manera previa- que durante esta travesía histórica, la investigación nunca encontró bases que permitieran sostener que la educación haya sido entendida como un derecho social; y menos aún, como un derecho humano o fundamental. En todo caso encontramos que la educación ha sido un instrumento de poder y de exclusión favorable a las élites; y que empezó a dibujarse de forma incipiente como un derecho articulador de justicia social hasta la promulgación de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. En palabras del Dr. Fernando Rey Martínez: “En 1917, México asombró al mundo con

un nuevo modelo de Constitución que se distinguía tanto de todas las anteriores, por su fuerte carácter social”.⁵

Fue en esa latitud y en esa fecha, que al calor de las luchas sociales contra el latifundismo, el analfabetismo, la pobreza y de otras las desigualdades sociales, que se empezó a forjar y a reivindicar la educación como una práctica para alcanzar la igualdad y la justicia.

En nuestros días, las esperanzas de una mejor educación no se cifran de forma exclusiva en su impartición, sino también en su entendimiento y revisión crítica, tal como bien lo afirmara José Ortega y Gasset: “Si queremos entender nuestra propia y humilde acción actual no tenemos más remedio que dedicarnos a *“La recherche du temps”*, que es una de las formas como se puede interpretar la Historia”.⁶

En este sentido, el reto en materia educativa para este Siglo XXI consiste en construir una educación desenfocada de la óptica exclusiva de los centros de poder y que mire hacia otras perspectivas; que cuestione el conocimiento impuesto y reconozca el pensamiento que va más allá de los espacios y las lógicas de opresión implantadas por las élites.⁷

Por otra parte, no hay que dejar de observar que la Historia de la Educación es una fracción de la Historia de la Cultura; y que ésta, a su vez, es una porción de la Historia General,⁸ que estudia al fenómeno educativo a lo largo del tiempo -de manera diacrónica y no siempre evolutiva- pero puntualizando en analizar la actividad de educar y su influencia en la labor formativa de la conducta humana.⁹

⁵ REY MARTÍNEZ, Fernando, “Apuntes ante una eventual Reforma Constitucional en México”. *Revista Cuestiones Constitucionales*, México, 2017, no. 37, pp. 331-333.

⁶ ORTEGA Y GASSET, José. “Una interpretación de la Historia Universal”. *Revista de Occidente*, España, 1989, pp. 118-119.

⁷ LINO GOMES, Nilma, “Una Pedagogía del conflicto y la creación”. En SOUSA SANTOS, Boaventura de, *Educación para otro mundo posible*, Editorial CLACSO-CEDALC, Colombia, 2019, pp. 9-13.

⁸ LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Editorial Losada, Buenos Aires, 9ª edición, 1971, p. 11.

⁹ GUICHOT REINA, Virginia. “Historia de la Educación: reflexión sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 2, Colombia, 2006, pp. 11-51.

Los movimientos a nivel mundial a favor de una educación general, pública e institucionalizada, tratan de una cuestión crítica que se fue gestando desde los preludios del Siglo XX. Para entender la crisis que atraviesa el modelo educativo elitista es necesario examinar los tintes aristocráticos que mantuvo durante su desarrollo histórico,¹⁰ hasta convertirse en un derecho social y luego en un derecho humano fundamental que expresa justicia social y cognitiva.¹¹

Y es que educar es un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más variadas, de acuerdo a los distintos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; pero que en términos generales, resulta de manera invariable ser lo mismo, esto es: la transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra.¹²

Parece que quedan pocas sospechas al apuntar que la realidad educativa se encuentra rotulada por dos razones esenciales por designio de la historia: en primer lugar, porque solo al ser humano le es dada de forma natural a su esencia la tarea de educar; y segundo, porque el hombre es el único ser racional capaz de dejar una huella indeleble al transitar por la Historia.

No obstante, la educación –por extraño que parezca– no siempre ha sido en beneficio del ser humano, pues una cultura tejida por las cadenas de la dominación¹³, promueve propósitos sombríos, en el que el hombre es visto como un medio y no como un fin, imponiéndose barreras al conocimiento y marginando el acto de pensar. Frente a este panorama, todavía es posible producir una educación comprometida con los procesos de emancipación social y con las luchas sociales.¹⁴

¹⁰ BOWEN, James y HOBSON, Peter, *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. Trad. Manuel Arbolí Gascón. Editorial Limusa, México, 1997, p. 12.

¹¹ LINO GOMES, Nilma, “Presentación”. En SOUSA SANTOS, Boaventura de, *Educación para otro mundo posible*, Editorial CLACSO-CEDALC, Colombia, 2019, p. 14.

¹² ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. trad. Jorge Hernández Campos, Fondo de Cultura Económica, España, 1992, p. 6.

¹³ FIORI, *op. cit.*, p. 3

¹⁴ LINO GOMES, *op. cit.*, p. 14.

A lo largo de la investigación citaremos el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, quien promueve una concepción de la educación para la emancipación, que entiende que los conflictos y las luchas entre clases son parte de los procesos pedagógicos.¹⁵

En la presente investigación propongo que el fenómeno educativo no se debe reducir a la escolarización técnica que sólo prepara obreros “instruidos”, puesto que la educación debe ser un proceso para formar hombres en plenitud, con capacidad para captar, sentir y entender el conocimiento con una visión crítica y humanista.

Para lograr este desarrollo de las personas y de la sociedad en general, es necesario que a la Universidad del Siglo XXI se le reconozcan y garanticen un mínimo de características tales como la universalidad, gratuidad, calidad, laicidad y desarrollo científico, entre otras.

Así, en el recorrido que ha tenido la Universidad a lo largo del tiempo se ha observado que estas características han adquirido mayor relevancia para lograr los fines que se propone con sus alumnos. Pero el aspecto al que sin duda se le ha dado mayor énfasis, es a su cobertura, en virtud de que por medio de ésta se pueden ampliar sus efectos en la población.

Cabe señalar que este fenómeno de ampliar el acceso a la educación de calidad, es uno de los elementos que promueve el crecimiento del coeficiente intelectual de las personas; y por tanto, su desarrollo. A este fenómeno se le ha dado en denominar el “*Efecto Flynn*”, que consiste en lograr “un incremento notable del coeficiente intelectual de una generación a la siguiente”¹⁶.

Este fenómeno se conoce así en honor al investigador político neozelandés James R. Flynn, que fue quien dedicó el mayor interés al fenómeno y lo estableció como una tesis que sostiene que el aumento del coeficiente intelectual tiene una

¹⁵ Idem.

¹⁶ FLYNN, James R. “El Efecto Flynn”, *Mente y Cerebro*, 2008, 31, p. 29.

importante consecuencia en la condición humana, ya que al paso de cada generación las personas se hacen conscientes de situaciones que antes no.¹⁷

En efecto, la educación que reciban las personas en las escuelas -y en especial, en la Universidad- será un factor determinante no sólo para su desarrollo intelectual, sino para su formación humanista.

Esta teoría no ha sido aceptada de manera general como la única causa que explique este fenómeno, por tratarse de una manifestación multifactorial que depende del ambiente al que se encuentre expuesta una sociedad en una época determinada. De acuerdo con académicos como Roberto Colom y Carmen Flores-Mendoza, los principales elementos además de la educación recibida, son la alimentación y la salud.¹⁸

En la cuestión educativa, el "*Efecto Flynn*" se justifica con el aumento de la cobertura que ha tenido en los últimos tiempos por parte del Estado, primero con la educación básica, media y, finalmente, la de nivel superior. Un ejemplo de ello es México, en donde al paso de los años se ha venido incorporando el reconocimiento del acceso gratuito a la educación en todos sus niveles, incluso a nivel posgrado.

De ahí que la Universidad del Siglo XXI se deba erigir como uno de los pilares que permitan el desarrollo de las personas, es decir, como factor estructural que encamine el crecimiento intelectual de cada generación.

Para ello, es necesario que se reconozca a la educación como derecho humano y fundamental, el cual brindará las herramientas necesarias para que todas las personas puedan acceder a una mejor calidad de vida. Se trata de entender el concepto de que el derecho a la educación de una persona es la clave para la comprensión, ejercicio y demanda de los demás derechos. Es mucho más avanzado que concebir a la educación sólo como la clave del desarrollo social, sino

¹⁷ FLYNN, James R. *Are we getting smarter? Rising IQ in the Twenty-First Century*. New York: Cambridge University Press, 2012, p1.

¹⁸ COLOM, Roberto y FLORES-MENDOZA, Carmen. "El capital humano y la riqueza de los países". *Temas em psicología*, 2012, Vol. 20, No. 1, pp. 15-28.

de concebirlo como un derecho, que en conjunto va a crear el desarrollo y la evolución de las sociedades.

Habría que decir también, que la educación entendida como derecho humano y fundamental, tendrá que poseer garantías de exigibilidad ante los órganos jurisdiccionales. Pues tal y como afirma el Dr. Nicolás Rodríguez García, en un Estado de Derecho Constitucional, la protección y tutela de las prerrogativas de los ciudadanos, no se tienen que restringir a su simple juzgamiento, sino que se tiene que procurar su consecución.¹⁹

Hay que hacer énfasis, como advierte el Dr. Ricardo Rivero Ortega, en que el derecho ha tenido un papel trascendental para las civilizaciones humanas, y comprender a la educación como un derecho nos puede ayudar a construir una civilización más empática, en la que nos podamos relacionar con los otros, comprendiendo las formas de actuar disidentes. El Derecho y la educación en esta amalgama deberán tener un enfoque humanizador.²⁰

Para ir cerrando esta Introducción, no hay que dejar de apuntar que, en la actualidad, somos espectadores de un período de excesiva incertidumbre. Como ha recalcado la Dra. Ángela Figueruelo Burrieza, el Estado se está esfumando de manera progresiva; la sociedad civil se encuentra en un proceso de descomposición; y la ciudadanía se ve acorralada sin espacios de participación política, volviéndose cada día más difícil la reivindicación de los derechos y la justicia.²¹ Por lo que hay que estar conscientes de que la lucha por una educación integral será una cuestión ardua, que solo podrá librarse en la arena del Derecho.

En síntesis, podemos hacer una primera conclusión que es: El derecho a la educación en el Siglo XXI debe concebirse como un derecho humano y fundamental; un elemento indispensable para alcanzar la justicia social, la

¹⁹ RODRÍGUEZ GARCÍA, Nicolás, “En la búsqueda de un sistema penal más eficaz en el combate a la corrupción: expectativas depositadas en el decomiso”. *Revista Internacional Transparencia e Integridad*, España, 2016, no. 1, pp. 1-7.

²⁰ RIVERO ORTEGA, Ricardo, *¿Para qué sirve el Derecho?*. Editorial Porrúa, México, 2018, pp. 75-79.

²¹ FIGUERUELO BURRIEZA, Ángela, “Significado y funciones del Derecho Constitucional”. En *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, Brasil, 2012, no. 19, pp. 51-66.

igualdad²² y el ejercicio pleno de todos los demás derechos que el Constitucionalismo reconoce, así como en el ámbito internacional, como un instrumento que hará posible la construcción de un mundo que se caracterice por la paz, la cooperación y el pleno desarrollo armónico.

La educación al emanar del Derecho será por naturaleza justa, pues considerando lo explanado por el Dr. D. Raúl Carrancá y Rivas -Profesor Emérito de la Universidad Nacional Autónoma de México- el Derecho es la forma de conocer y razonar la Justicia, que al ser un arte, resguarda el sustrato y la belleza de la Justicia.²³

²² Para un estudio más profundo sobre el sentido y alcance de la Igualdad constitucional. Véase. REY MARTÍNEZ, Fernando, "Igualdad y prohibición de discriminación: de 1978 a 2018". En *Revista de Derecho Político*, España, 2017, no. 100, pp. 125-171.

²³ Véase. CARRANCÁ Y RIVAS, Raúl, *El arte del Derecho. Magister Iuris*. Editorial Porrúa, México, 2001.

CAPITULO PRIMERO

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRIVILEGIO EXCLUSIVO DE LAS ÉLITES

I. LA EDUCACIÓN EN GRECIA

Existen teorías que sostienen que la vida en la Tierra comenzó hace más de mil quinientos millones de años y que los antepasados próximos al hombre se presentaron hasta el último millón; y que el hombre -con su actual forma y pensamiento- es decir, el *homo sapiens sapiens*, apareció hasta el año 35,000 A.C.

“Todos los observadores coinciden en afirmar que el tiempo que va aproximadamente desde el año 4,000 al 2,000 a. C. desde el principio del período neolítico, se opera una transformación en el hombre prehistórico”.²⁴

La condición esencial del ser humano es una auténtica dicotomía. Por una parte, es un ser único e irrepetible. La naturaleza se ha empeñado en demostrar que entre los miles de millones de habitantes del planeta no hay un ser idéntico a otro. Pero, por otro lado, su condición natural que lo obliga a depender de sus progenitores y de quienes lo rodean para alimentarse, abrigarse, curarse y ser protegido, lo hace un ser social.

Esa condición social que lo obliga a vivir en comunidad hace que por imitación comience a aprender de sus semejantes. Podríamos afirmar que el primer proceso educativo del ser humano comienza en su propia crianza.

El *Zoon politikón*²⁵, animal político o cívico, concepto creado por Aristóteles, que significa que el ser humano, a diferencia de los otros animales de la naturaleza posee la capacidad de relacionarse políticamente, es decir, crear sociedades y organizar la vida en *polis* o ciudades.

²⁴ WEBER, Alfred, *Historia de la Cultura*, Versión española de Luis Recasens Siches, séptima edición en español, Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, 1963, p. 27.

²⁵ Del griego antiguo ζῷον, zōion, animal y πολιτικόν, politikón, político, de la polis, cívico.

El nacimiento de la cultura fue resultado de la organización del ser humano en sociedad, como resultado de poder fabricar y utilizar diversos instrumentos,²⁶ así como de las actividades producidas por la crianza de ganado, caballar y vacuno.²⁷ Luego entonces, podemos asumir que el proceso educativo, por su parte, existe desde que hay hombres sobre la Tierra;²⁸ aunque en realidad, como ya se dijo, pocos siglos –quizá 60–²⁹ pertenecen a la educación dentro de sociedades civilizadas, ya que en las sociedades primitivas no se potencializaron las capacidades intelectuales de los individuos.³⁰

Para efectos del presente estudio, la indagación espacial y temporal se limitará a la historia de Occidente, sin dejar de reconocer que algunas de las primeras grandes culturas como los egipcios³¹, los babilonios, los hindúes, y los chinos³², entre otros pueblos del cercano y lejano Oriente, ya habían confeccionado estructuras y mecanismos de educación, antes que los mismísimos griegos.³³

En la antigua Mesopotamia, por ejemplo, las instituciones educativas eran desde luego elitistas y acogían solo a unos cuantos escribas graduados para emprender estudios de nivel superior.³⁴ En Egipto, prácticamente los únicos grupos

²⁶ BOWEN, *op. cit.*, p. 21.

²⁷ WEBER, *op. cit.* p. 32.

²⁸ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 21

²⁹ *Idem.*

³⁰ TOYNBEE, Arnold. *Estudio de la Historia*. Vol. I. trad. Luis Grasset. Editorial Alianza, Madrid, vol. I. 6ª edición, 1981, p. 68.

³¹ Entre los egipcios, la educación se encontraba en manos de los sacerdotes quienes como depositarios de la ciencia y el saber aleccionaban a sus iniciados en los arcanos del mundo de los muertos, mediante la transmisión oral de sus interpretaciones de los 42 libros del *Thoth*, libros de contenido eminentemente técnico y práctico sobre materias jurídicas y administrativas, aunando a éstas, otras fuentes como la instrucción de *Aktoj*, de carácter cosmológico, la de *Amen-em-het*, de tipo político y diplomático; la de *Hor-Defef*, consistente en un conjunto de preceptos morales acuñados por el faraón *Keops, et sit cetera*. Véase NEGRÍN FAJARDO, Olegario, *Historia de la Educación*, Editorial Universitaria Ramón Areces, Madrid, 2009, p. 43.

³² En todo caso, hay que reconocer que la herencia cultural mesopotámica y egipcia se transmitió en principio a otros pueblos como los hebreos, griegos, romanos, bizantinos y árabes. BOWEN, *op. cit.*, p. 75.

³³ Conviene resaltar que existen evidencias científicas que demuestran que la cultura más antigua de Perú fue la civilización *Caral*, que existió entre los 3000 y 1800 años antes de Cristo.

³⁴ BOWEN, *op. cit.*, p. 40

letrados eran los sacerdotes y los escribas, quienes a su vez ocupaban los altos cargos administrativos.³⁵

Alfred Weber sostiene que dichas civilizaciones tienen en común la presencia de estamentos integrado por "cultos letrados: brahmanes, los mandarines –o como quiera que se llamasen-, en suma, gente que podía leer libros misteriosos, con los signos de la existencia *justa*, que estaban en una supuesta estrecha conexión con las fuerzas invisibles.³⁶

Incluso, se sabe que en Mesopotamia y Egipto se desarrolló el arte de leer y escribir, creando la formación de escribas. Sin embargo, lo cierto es, que con los griegos no solo comenzó una nueva forma de pensar, sino toda una nueva era en la historia de la humanidad: la era de nuestra cultura occidental.³⁷ Con los griegos se empieza a elaborar propiamente una teoría de la educación³⁸, aunque sería una también una educación para un grupo social reducido, principalmente para las clases gobernantes y para el ejército, excluyendo así a muchos otros ciudadanos y esclavos.

1. La Antigua Grecia.

Todo pueblo que consigue un cierto grado de desarrollo se vuelve –por lógica– propenso a ensayar el arte de educar.³⁹ Sobre este quehacer humano, el Helenismo es titular indiscutible de una posición inmejorable, pues de esta cultura dimanan -en gran parte- nuestros procesos educativos.⁴⁰

Ningún pueblo ha dejado en la historia de la humanidad una huella más profunda que los griegos.⁴¹ Ese pueblo griego, que descendió del Norte para

³⁵ Ibidem, p. 61.

³⁶ Decía que se trataba de "intelectuales" o "sabios" que han regido, han gobernado, en todas las primeras altas culturas, a lo largo de milenios". WEBER, *op. cit.* p.33.

³⁷ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 43.

³⁸ BOWEN, *op. cit.*, p. 74.

³⁹ JAEGER, Werner, *Paideia: los Ideales de la Cultura Griega. Libro Primero*. Trad. Joaquín Xiral, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, p. 10

⁴⁰ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 43.

⁴¹ ASIMOV, Isaac, *Los griegos. Una gran aventura*. trad. Néstor A. Míguez, Editorial Alianza, Madrid, 2015, 3ª edición, p. 9.

habitar la áspera península entre el Jonio y el Egeo, que fue adquiriendo signos de civilización al internarse y mezclarse con la –preexistente– cultura egeo-cretense y que al mismo tiempo, asimiló de forma abundante el pensamiento de los egipcios, fenicios, persas y babilonios.⁴² “Los griegos serán resultado de una mezcla integrada de diversos grupos poblacionales constituida por lo cretense-micénico-aqueo-dorio.”⁴³

“Desde que apareció la *polis* como forma típica de organización de la vida de los griegos, éstos adquirieron una existencia superior, con la cual fueron capaces, en la segunda etapa de su desarrollo, de llevar a cabo la conquista de territorios y la configuración de su propio ser.”⁴⁴

Al mismo tiempo que crearon y empoderaron a la *polis* como centro cívico donde la comunidad –gobernada por una ciudadanía aristocrática en el poder– podía tener discusiones, plantear quejas y propuestas y aportar soluciones a los problemas comunes, a través de votaciones individuales y decisiones mayoritarias, que marcaron una pauta y son el origen democrático de la Política. Los griegos no sólo la inventaron, sino también la reflexionaron, con lo cual dieron paso entre la política y la filosofía política, de manera simultánea.⁴⁵

El sitio donde se efectuaban tales sesiones democráticas, era un espacio privilegiado denominado el *Ágora*. Estas determinaciones se verificaban siempre en las ciudades y no en el campo, lo que también puede considerarse como el inicio del proceso de urbanización que ha venido transformando el rostro y las costumbres de todas las sociedades en el mundo.

La cultura griega antigua confundía el *mythos* y el *logos* en sus concepciones culturales. Será por primera vez Aristóteles quien deja de lado el

⁴² ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 10.

⁴³ VIZARRETA ROSALES, Emilio, *El Saber Político: Platón y Aristóteles*, Editado por la Secretaría de Marina, México, 2016, p 58

⁴⁴ WEBER, *op. cit.* p.91.

⁴⁵ VIZARRETA ROSALES, *op. cit.*, pp. 46 y 47.

mito para hacer prevalecer la razón en el pensamiento –como veremos más adelante- con lo cual dio origen al pensamiento científico y a la filosofía misma.⁴⁶

Grecia es vital para la comprensión de la educación porque reunió y transmitió el patrimonio cultural hacia un cúmulo de civilizaciones subsecuentes. En efecto, fueron los griegos quienes sentaron las bases de la educación en Occidente, estableciendo que las únicas actividades que merecen el nombre de formativas, son aquellas que permiten al hombre trascender;⁴⁷ sin embargo, su concepción elitista de la educación, aislaba a las clases populares de esta trascendencia.

A. La Paideia griega.

Como se ha dicho, la educación es una función connatural y a su vez universal de la comunidad humana y que para poder inculcarla se envolvió en la antigüedad –en parte– en la apariencia de mandamientos, que bien podrían estar enunciados como: amar a Dios, honrar a tu padre y madre o no matar.

El proceso educativo se ideó implicando en sí, preceptos relativos a la moral interna y de ética externa, reglas de prudencia para la vida, que en un principio se difundieron –durante muchos siglos– de manera oral. Como la educación conllevaba también la transferencia de conocimientos y habilidades profesionales, los griegos conocieron a este procedimiento como *techné*.⁴⁸

Las disposiciones básicas sobre la conducta humana se integraron de manera posterior a las leyes escritas y en un principio no se distinguían de manera nítida entre la moral y el derecho. Los conocimientos y costumbres que conformaban la sabiduría popular se difundían por medio de la tradición oral, ya que los antiguos griegos no tenían una historia escrita.⁴⁹

⁴⁶ *Ibidem*, pp. 52 y 53.

⁴⁷ BOWEN y HOBSON, *op. cit.*, p. 14

⁴⁸ JAEGER, *op. cit.*, p. 22.

⁴⁹ BOWEN, *op. cit.*, p. 82.

Podríamos afirmar que el proceso educativo en la cultura griega implicó la configuración de la identidad característica del Helenismo, el cual empezó a formarse dentro de la clase aristocrática de la Grecia primitiva con el brote de una idea: la de un hombre superior. En un inicio, la educación no fue otra cosa, que la imagen aristocrática –espiritualizada de forma gradual- para conformar la estructura de una nación.⁵⁰

La sociedad griega estaba estratificada de manera muy marcada, sostenida por colonias, que fueron el origen de la riqueza, pero también contribuyeron a forjar la cultura, la civilización y la educación en Occidente.⁵¹ Pero esta estratificación generó que el ideal educativo estuviera reservado para los hombres ciudadanos y libres, quienes eran las élites económicas, pues no tenían preocupaciones materiales. Se estima que en Grecia había diecisiete esclavos por cada hombre libre.⁵²

La *Paideia* (παιδεία) se ha traducido al castellano como: “educación”, “cultura”, “formación” e “instrucción”, aunque en realidad el término abarca todas estas acepciones.⁵³ Sin embargo, es importante considerar que la *paideia* no fue siempre la pieza fundamental de la educación griega -como a veces suele pensarse- toda vez que este concepto vino a aparecer hasta el Siglo V a.C. con la sofística. De manera previa, este concepto significaba simplemente la “crianza de los niños”.⁵⁴

Por lo tanto, el elemento fundamental de la historia de la educación griega es el concepto de *areté* (ἀρετή), el cual se remonta a los tiempos más antiguos, que en un sentido amplio fue usado para designar la excelencia humana, de los dioses y los animales. Para este concepto el castellano no ofrece una traducción exacta del término, quizá la palabra “virtud” sea lo más cercano a éste. Luego entonces, el concepto de la *areté* significaba que la pretensión del proceso

⁵⁰ JAEGER, *op. cit.*, p. 23.

⁵¹ GADOTTI, *op. cit.*, p. 16.

⁵² *Idem.*

⁵³ VERGARA, Franco, “La *Paideia* griega”. Revista Javeriana, Colombia, 1989, p. 156.

⁵⁴ JAEGER, *op. cit.*, p. 23.

formativo y educativo de la época griega consistía en la aspiración de crear seres virtuosos, en su concepción más pura.⁵⁵

La educación griega estimulaba la competición y las virtudes de la guerra, para preservar la superioridad sobre las clases oprimidas y los pueblos conquistados.⁵⁶ El hombre educado tenía que saber mandar y hacerse respetar para mantener el *statu quo* de la sociedad.

Conviene señalar que como elemento significativo de la cultura griega fue el hecho de que siempre predominó la trasmisión oral frente a la escritura y que las ideas se propagaban de manera primordial en los debates públicos donde la oratoria era un elemento ilustrativo indispensable, aunque también de manera privada de persona a persona.

B. La Educación Heroica Griega: Homero y Hesíodo

Como se sabe, la historia de los griegos se fundaba en los mitos y las leyendas rodeados de un velo mitológico, que eran la ascendencia de su razonamiento y entender.⁵⁷ La lengua griega, por su parte, se hallaba atomizada en dos grupos lingüísticos hasta la aparición de los dos grandes Poemas Homéricos: la *Ilíada* y la *Odisea*.⁵⁸

Por ello, se podría argumentar que la historia de la educación occidental puede considerarse que se instituye a partir de Homero, en vista de que su obra testimonial es el documento más antiguo que podemos consultar de forma clara sobre la educación arcaica y la cultura de esa época;⁵⁹ aunque en realidad, poco es

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ GADOTTI, *op. cit.*, p. 16.

⁵⁷ BOWEN, *op. cit.*, p. 82.

⁵⁸ Los bardos griegos construyeron toda una técnica de composición y recitación de rapsodias que tuvieron por instrumento el lenguaje oral, transmitido por supuesto de maestro a discípulo, lograda con tanto éxito, que sus testimonios más representativos se conservan hoy en la cumbre de la literatura universal: la *Ilíada* y la *Odisea*, obras maestras de Homero, que en la actualidad, nos hacen sabedores de no pocas prácticas de la educación griega. Véase FINLEY, Moses. *El mundo de Odiseo*. trad. Mateo Hernández Barroso. Fondo de Cultura Económica, México, 1956, p. 17.

⁵⁹ MARROU, Henry-Irénée, *Historia de la Educación en la Antigüedad*. trad. Yago Barja de Quiroga, Editorial Akal, Madrid, 1985, p.19.

lo que sabemos de Homero⁶⁰, porque de hecho, los mismos griegos de la Antigüedad nada conocían de él⁶¹ y todavía se discute si en verdad existió.⁶²

Heródoto, en su obra magistral, *Historia* es quien nos aporta la mayor evidencia sobre Homero, al señalar que éste “le precedió en 400 años y no en más”.⁶³ Sin embargo, la impronta de Homero con los poemas de la *Ilíada* y la *Odisea*⁶⁴ tiene un papel de primera magnitud en la educación clásica⁶⁵, a quien incluso Platón le llegó a nombrar como: “El Educador de la Hélade”.⁶⁶

Weber considera que la maravilla de Homero⁶⁷ fue “el nacimiento de la conciencia griega bajo la forma de un rico mito iluminado por entero”. En la poesía de Homero y en su mundo se descubre al hombre como aristocrático o, mejor dicho, se descubre lo aristocrático del hombre.

El ideal de educación –como aspiración de la sociedad de este período- se hallaba vinculada al carácter heroico y guerrero, principalmente basada en los conceptos de honor, de valor, en el espíritu combativo, sacrificio, en la capacidad y la excelencia.⁶⁸ Todos estos elementos constituyen –como se había dicho- la idea del *areté*, que para esa época debió significar el más alto ideal caballeresco unido a una conducta cortesana, selecta y heroísmo guerrero.⁶⁹

Es de gran trascendencia destacar que otros componentes del ideal que la educación deseaba destacar y transmitir eran la competitividad y el ánimo de sobresalir, aunados a su composición integral sobre la persona. Por tanto, la educación del “caballero” de la era homérica no era simple, tenía que abarcar

⁶⁰ Según la leyenda más habitualmente aprobada, fue un trovador ciego del Siglo VIII antes de Jesucristo, que los señores contrataban para oírle cantar sus maravillosas historias.

⁶¹ CRESPO, Emilio, “Introducción general”, en HOMERO, *La Ilíada*, Editorial Gredos, Madrid, 2015, p. VII.

⁶² MONTANELLI, Indro, *Historia de los griegos*. trad. Domingo Pruna, Editorial Impresia Ibérica, Barcelona, 4ª edición, 2009, p. 31.

⁶³ HERÓDOTO, *Historia, Libro II*. trad. Carlos Schrader, Editorial Gredos, Madrid, 2015, p. 343.

⁶⁴ La *Ilíada* y la *Odisea* aparecieron como representaciones de un tipo de poesía narrativa que debió de ser común desde los últimos Siglos del II milenio antes de nuestra era en Grecia, y más tarde, desde la colonización, en la costa oriental del mar Egeo.

⁶⁵ MARROU, *op. cit.*, p. 19.

⁶⁶ PLATÓN, *La República, Libro X*. Trad. Conrado Eggert Lan, Editorial Gredos, Madrid, 2014, p. 325.

⁶⁷ WEBER, *op. cit.*, p. 98.

⁶⁸ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 45.

⁶⁹ JAEGER, *op. cit.*, p. 23.

deportes y ejercicios caballerescos como caza, equitación, lanzamiento de jabalina, combate, actividades artísticas, canto, entre otras.⁷⁰

También en la *Odisea* -en el personaje de Ulises- encontramos distintos ingredientes del ideal educativo formativo del guerrero, como lo es la astucia; la versatilidad; la insaciable curiosidad, la sed de conocer e incluso la habilidad de mentir⁷¹. La *areté* de Ulises –el héroe principal de la *Odisea*– es más compleja, fecunda y humana que la de los protagonistas de la *Ilíada*, al establecer los nuevos valores de la vida serena, la aventura y el gusto por los viajes.

Si el heroísmo fue el principal fundamento de la educación y del *areté* en los poemas homéricos –en especial en la *Ilíada*– son otros los valores educativos que nos aportan los poemas de Hesíodo.⁷² Las dos composiciones didácticas de Hesíodo⁷³ fueron *La Teogonía* y *Los trabajos y los días*, que en su época tuvieron tanta difusión como la *Ilíada* y la *Odisea*.

La gran aportación de los poemas de Hesíodo es que encuentran en la conciencia individual del hombre antiguo un elemento especial que reconoce al Derecho como producto de un decreto proveniente de un ente divino, así como también a la organización y educación espacial, temporal, religiosa e histórica del mundo. Fue entonces Hesíodo quien otorgó de una estructura congruente a la mitología griega⁷⁴ y la convirtió en fuente de inspiración en la creatividad humana para estimular el desarrollo de la literatura, filosofía, teología, música, pintura y demás artes.⁷⁵

⁷⁰ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 20.

⁷¹ Quien haya leído por completo la *Odisea*, conoce y siente cierta inquietud acerca del elogio que puede constituir el disfraz y el engaño en Ulises. Cfr. GARCÍA GUAL, Carlos, “La *Odisea* Homérica y su tradición literaria”. En HOMERO, *La Odisea*, Editorial Gredos, Madrid, 2015, p. XI.

⁷² XIRAU, Ramón, *Introducción a la historia de la filosofía*, 13ª edición, Editorial Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2009, p. 21.

⁷³ Hesíodo fue probablemente posterior a Homero, y parece que vivió durante el siglo VIII a. C. En todo caso, el ambiente social y cultural que se refleja en los estadios más recientes de los poemas homéricos y de los de la *Teogonía* y *Los trabajos y los días*, permiten estimar el último cuarto del siglo VII a.C. como período de redacción de estas obras.

⁷⁴ La *Teogonía* de Hesíodo es, de hecho, la primera obra que sistematiza las distintas divinidades griegas, lo causó que adquiriera una enorme importancia para el espíritu griego. BOWEN, James, *op. cit.*, p. 83.

⁷⁵ PÉREZ JIMÉNEZ, Aurelio, “Hesíodo y su mundo”, en HESÍODO, *Teogonía*. Trad. A. Pérez Jiménez y A. Martínez Díaz, Editorial Gredos, Madrid, 2015, pp. IX y X.

Hesíodo definió los ideales de la vida humana, asentados en el trabajo y en el respeto a la ley; examinó los principios de las cosas, así como el sentido y origen del mundo⁷⁶, al afirmar que: "En primer lugar existió el Caos. Después Gea."⁷⁷ Es aceptable considerar que Hesíodo -con esta noción del caos- ya tenía conciencia de que la posibilidad precede a la realidad, es decir, de que lo indefinido está antes que lo definido.

Lo innegable es que los poemas de Homero y de Hesíodo aportaron los cimientos para la construcción de una conciencia común, en la que se estableció que los griegos descienden de un mismo pasado.⁷⁸

Homero como luego Hesíodo no fueron los únicos educadores que vio pasar Grecia; pero es incontrovertible sostener que estos dos trovadores erigieron la base esencial de la tradición educativa clásica.⁷⁹

Siguiendo el hilo conductor de esta investigación, podemos sostener que en los poemas homéricos es ostensible distinguir que la educación era sólo para las clases nobles, la cual estaba integrada por guerreros (*laos*). Esta educación comprendía deportes y prácticas de caballería como la caza, equitación, lanzamiento de jabalina, entre otras actividades. Mientras que el pueblo (*demos*) no gozaba de este privilegio. Es decir, para la sociedad que representaba Homero la educación debería ser era refinada y cortés.⁸⁰

C. La profesión de enseñar sabiduría: los Sofistas

Cierto es que el ideal de la *areté* siempre se encontró vinculada a la cuestión de la educación. No obstante, con el paso del tiempo dicho concepto padeció las transformaciones del progreso social y así el pensamiento tuvo que enfocarse con pujanza a resolver el problema de cómo descifrar –por medio de la

⁷⁶ XIRAU, *op. cit.*, p. 22.

⁷⁷ HESÍODO, *Teogonía*. Trad. A. Pérez Jiménez y A. Martínez Díaz, Editorial Gredos, Madrid, 2015, p. 16.

⁷⁸ BOWEN, *op. cit.*, p. 83.

⁷⁹ MARROU, *op. cit.*, p. 31.

⁸⁰ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, pp. 20-22.

educación— los medios para lograr el progreso de toda la sociedad y no sólo de unos cuantos.⁸¹

Durante muchos siglos, el hombre se había preocupado por la formación e instrucción de sus hijos, pero fueron los griegos —concretamente los atenienses— del Siglo V a. C, quienes se dedicaron de forma directa y consciente a desarrollar el proceso de la educación, al cual como ya se dijo, denominaron *paideia*.⁸²

Con la germinación de la *paideia* se empezó a tratar de cumplir nuevas aspiraciones en la educación humana y superar las atávicas nociones de la educación heroica, ya que la *areté* sólo era accesible para la aristocracia. Desde un principio, la *paideia* fue sometida a las necesidades prácticas de esa época y procuró garantizar la primacía del Estado dentro de la sociedad, como conducto para la realización humana.

Para ello, la argumentación, la persuasión y la retórica empezaron a tomar gran trascendencia en la educación, con lo cual la figura del orador se volvió destacable, apareciendo así en Atenas una nueva profesión en toda la extensión de la palabra: el oficio de enseñar. Estos nuevos maestros fueron los sofistas.⁸³

Sofista significa de manera literal “el que hace sabios a otros”, el que instruye o adoctrina;⁸⁴el maestro enseñaba el arte de analizar los sentidos de las palabras como medio de educación y de influencia sobre los ciudadanos.⁸⁵

Los sofistas desarrollaron su actividad docente como profesores ambulantes, cuando se sustituyó el régimen aristocrático por el democrático. Cambiando el *areté* de la nobleza y aristocracia, por el *areté* de la política para la formación de hombres capaces de dirigir a la *polis*. Luego entonces, los sofistas tuvieron como finalidad la educación para la vida pública, es decir, la formación del político y del orador.⁸⁶ No obstante, la clase política también constituía una élite social.

⁸¹ JAEGER, Werner, *Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega*. Libro segundo. trad. Joaquín Xiral, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, p. 42.

⁸² BOWEN, *op. cit.*, p. 132.

⁸³ *Ibidem*, p. 133.

⁸⁴ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 38.

⁸⁵ Diccionario de la Real Academia Española.

⁸⁶ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 54.

Representó una liberación para la conciencia del hombre; la doctrina sofista que inculcaba la transformación de la ética que se fundaba sobre el concepto del bien –*areté*–, del sumo bien, para ser sustituido por la idea de alcanzar lo que se entendía por *eudemonía* palabra que podríamos traducir como “un correcto estar en sí mismo, como un certero saberse gobernar a sí mismo.”⁸⁷

Esta necesidad y exigencia de tener que pasar por un aprendizaje oratorio fueron factor determinante y repentino que propició el florecimiento de la Sofística como doctrina; no obstante, los sofistas no abrieron escuelas; aunque de hecho su método era una especie de enseñanza colectiva, agrupando a los jóvenes que les eran entregados para ser sus discípulos.⁸⁸

Los sofistas partieron de una situación en la que el requisito previo de una carrera exitosa tenía que ver con el triunfo en los foros públicos, en la asamblea y en los tribunales; y para ello, era necesario convencer y agradar; aunque cierto es, que lo que puede convencer y agradar en un lugar podía no hacerlo en otro sitio.⁸⁹

Por lo tanto, las técnicas de los sofistas fueron la dialéctica erística, es decir, caracterizada por su inclinación al procedimiento dialéctico y a la controversia, especializada en el arte de hablar y en el arte de discutir; y de discutir de tal modo que uno siempre lleve la razón.⁹⁰

Estos elementos fueron los aspectos fundamentales de su pedagogía. No obstante, sería un despropósito disminuir el esquema de la enseñanza sofística con los aspectos formales y generales de la simple retórica y erística, pues el perfecto sofista debía ser capaz de hablar de todo y de enfrentarse a cualquiera sobre cualquier tema, lo que en principio presuponía poseer un conocimiento que

⁸⁷ WEBER, *op. cit.* p. 111.

⁸⁸ MARROU, *op. cit.*, p. 74.

⁸⁹ MACINTYRE, Alasdair, *Historia de la Ética*. trad. Roberto Juan Walton, Editorial Paidós, España, 2015, p. 25.

⁹⁰ SCHOPENHAUER, Arthur, *El arte de tener razón. Expuesto en 38 estratagemas*. trad. Jesús Albores Rey, Editorial Alianza, Madrid, 2ª edición, 2018, p. 15.

abarcará todas las técnicas⁹¹, bajo la exigencia formación sólida, fundada en el saber.⁹²

Pese a ello, lo cierto es que la Sofística no fue una corriente filosófica,⁹³ sino un movimiento cultural y sus principales representantes fueron: Protágoras, Gorgias⁹⁴, Calicles, Trasímaco e Hipias. En términos generales, se considera que los sofistas instauraron una educación de corte "liberal"⁹⁵ que continuó impartándose por siglos en Europa.⁹⁶

Según el maestro Emérito de la UNAM, Rolando Tamayo y Salmorán, con los sofistas: "se da el primer humanismo y el primer relativismo jurídico filosófico de la historia universal".⁹⁷

En la época que enseñaron los sofistas, la *areté* significaba belleza, valor, fuerza física y armonía espiritual, aspectos que ya se encontraban en Homero; sin embargo, se le va agregando la habilidad de persuadir por medio de la palabra, ya que las élites pasaron del campo de batalla a la palestra política. La Sofística floreció gracias al deseo de cultura y a las ambiciones políticas de los jóvenes pertenecientes a las capas sociales más ricas de Grecia.⁹⁸

⁹¹ MARROU, *op. cit.*, p. 80.

⁹² JAEGER, *op. cit.*, p. 44.

⁹³ Los sofistas no crearon un sistema filosófico; sin embargo, sí hubo filósofos previos a Sócrates, conocidos como presocráticos, que construyeron su saber sobre la naturaleza a partir de reflexiones individuales que eran transmitidas a sus oyentes por medio del lenguaje. De esta suerte, vemos eslabonarse los conocimientos de Tales de Mileto, con los de su discípulo Anaximandro y con los de Anaxímenes. Se sugiere en este tema consultar: COPLESTON, Frederick, *Historia de la Filosofía*, Tomo I, *Grecia y Roma*, Editorial Convivium, Madrid, 2012.

⁹⁴ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 39.

⁹⁵ Es en los sofistas que se remonta la entrada del *currículum* educativo de las asignaturas, que posteriormente se nombrarían como las "artes liberales", que correspondían al *Trivium et Quadrivium*. La primera comprendía a la gramática, la dialéctica y la retórica, mientras que la segunda contenía a la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

⁹⁶ Hay quienes consideran que los sofistas eran adversarios intelectuales de Sócrates y Platón. Fueron los primeros en liberar a la política de la naturaleza y de cualquier otra cosmogonía. Véase, VIZARRETA ROSALES, Emilio. *El Saber Político: Platón y Aristóteles*, Editado por la Secretaría de Marina, México, 2016, p. 86.

⁹⁷ TAMAYO Y SALMORÁN, Rolando, *Razonamiento y Argumentación Jurídica. El Paradigma de la Racionalidad y la Ciencia del Derecho*, UNAM, México, quinta reimpresión, 2017, p. 67.

⁹⁸ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 38.

D. Sócrates, Maestro de Maestros.

Sócrates es uno de esos personajes imperecederos de la historia de la humanidad que se han vuelto símbolos.⁹⁹ Era hijo de un escultor y una comadrona y se estima que nació en el año 470 o 469 a. C.¹⁰⁰ En realidad, Sócrates no escribió ninguna obra y lo poco que se conoce de su vida y magisterio se lo debemos a las narraciones de dos de sus discípulos: Jenofonte y Platón.

No cabe duda de que Sócrates fue un genio de la educación y se considera que no hubo otro maestro como él en la Edad Antigua.¹⁰¹ En la actualidad, es considerado como el fenómeno educativo más asombroso de la historia de Occidente.¹⁰²

Fue el gran adversario de los sofistas, dado que su preocupación como educador, no era la adaptación ni la dialéctica retórica, sino despertar y estimular el impulso para la búsqueda personal y la verdad.¹⁰³ A pesar de que no elaboró una doctrina sistemática, su enseñanza radicaba en la práctica de la sabiduría y de la virtud, pues él sostenía que lo más importante no es conocer mucho, sino tener conocimiento de uno mismo.¹⁰⁴

Las dos grandes contribuciones de Sócrates al desarrollo de la educación fueron los conceptos de la inducción y la definición. El propio Sócrates bautizó este proceso metodológico general con el nombre de mayéutica, es decir, el arte de la partería intelectual,¹⁰⁵ porque sostenía que era una técnica que consiste en “dar a luz” el conocimiento por medio de habilidosas interrogantes. De ahí la analogía con el parto y la profesión de su propia madre. La idea de la partería intelectual se presenta a lo largo de todo el *Teeteto o de la Ciencia* –diálogo platónico–. En él, se

⁹⁹ JAEGER, Werner, *Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega. Libro Tercero*. trad. Joaquín Xiral, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, p. 20.

¹⁰⁰ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 41.

¹⁰¹ DILTHEY, Guillermo, *Historia de la Pedagogía*. Trad. Lorenzo Luzuriaga, Editorial Losada, Argentina, 2ª edición, 1942, p. 51.

¹⁰² GADOTTI, Moacir, *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Editorial Siglo XXI, México, 4ª edición, 2003, p. 19.

¹⁰³ Ídem. p. 19.

¹⁰⁴ BÖHM, Winfried, *La Historia de la Pedagogía. Desde Platón hasta la actualidad*. trad. Junior Medeiros, Editorial Eudvim, Argentina, 2010, p. 26.

¹⁰⁵ BOWEN, *op. cit.*, p. 136.

manifiesta la idea de que el cometido principal del maestro estriba en practicar una partería psíquica o intelectual sobre el alumno.¹⁰⁶

Así, Sócrates subrayaba que quienes se unían a él les ocurría lo mismo que a las mujeres embarazadas, ya que día y noche experimentan dolores de parto, es decir, inquietudes intelectuales más notables que las ordinarias.¹⁰⁷

Sócrates bajó la educación del cielo para instalarla en las ciudades y moradas de los hombres.¹⁰⁸ La búsqueda de la verdad para él no se limitaba al conocimiento, pues de igual manera escudriñaba sobre los fundamentos universales de la moral, de la justicia, el amor, la amistad, la santidad, el valor y la virtud.

Su pensamiento lo encontramos en mayor medida en los *Diálogos de Platón*, obras literarias basadas en las enseñanzas –en forma de preguntas y respuestas– del filósofo.¹⁰⁹ En los relatos platónicos se advierte que Sócrates empezaba el debate sobre cualquier tema alegando de inicio su ostensible ignorancia y haciendo excesivas lisonjas al conocimiento de su interlocutor, demostrando al final que éste era ignorante y farsante, pues creía saber sin saber realmente nada.¹¹⁰

Sócrates quiso transformar la situación de decadencia moral que vivía Atenas al desarrollar de manera pedagógica la conciencia científica de los jóvenes y hombres; sin embargo, nunca logró resolver dicha problemática¹¹¹, ya que en el año 399 a.C. fue acusado de delitos en contra de la *Polis*, siendo incriminado por impiedad con los dioses y de corrupción de la juventud de Atenas.

La gran lección socrática respecto del comportamiento ético ideal que debe tener un hombre, se desprende de la escena del Diálogo *Critón* –que narra un encuentro entre Critón y Sócrates en la prisión– cuando el filósofo rehúsa evadir la

¹⁰⁶ *Idem*.

¹⁰⁷ PLATÓN, *Teeteto*. Trad. Isabel Santa Cruz, Álvaro Vallejo Campos y Néstor Luis Cordero, Editorial Gredos, Madrid, 1988, p. 191.

¹⁰⁸ JAEGER, *op. cit.*, p. 43.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 27.

¹¹⁰ ABBAGNANO VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 43.

¹¹¹ DILTNEY, *op. cit.*, p. 52.

ejecución bajo el argumento de que era justo: “¿Lo lícito y lo justo son lo mismo?”, porque así lo habían determinado las normas de Atenas: “¿Piensas que un Estado puede existir y no ser destruido, en el cual las decisiones jurídicas no tengan fuerza alguna, sino que sean pasadas por alto y anuladas por los particulares?”¹¹²

Sócrates fue declarado culpable y como se sabe, condenado a morir bebiendo cicuta. Su herencia educativa e intelectual se prolongó durante el siglo IV a. C. pues su pensamiento fue adoptado y divulgado por Platón, el más importante de sus discípulos.¹¹³

Después de Sócrates, aparecieron otras posturas filosóficas de relevancia que fueron el *Epicureísmo* y el *Estoicismo*. El Epicureísmo es un movimiento que se sustenta en la búsqueda de una vida feliz, mediante la ataraxia -ausencia de turbación- y la tranquilidad del espíritu. Su principal exponente fue Epicuro de Samos, filósofo griego del siglo IV a. C. (341 a. C.), quien se inspiró para su doctrina en las ideas éticas de Demócrito y la escuela cirenaica.¹¹⁴

El *Estoicismo* es una corriente filosófica, que parte de la máxima “vive de acuerdo con la naturaleza”, puesto que una buena vida solo se consigue si se actúa conforme al orden perfecto del cosmos.¹¹⁵ Fue una escuela fundada por Zenón de Citio, en el año 301 a. C. y su objetivo fundamental era vivir conforme a la naturaleza.¹¹⁶

Además, existieron otras escuelas socráticas menores, como la de los *Cirenaicos* y los *Cínicos*, representados por las figuras de Aristipo y Antístenes. Todo esto no hace más que revelar la extraordinaria complejidad y jerarquía de la figura y pensamiento de Sócrates.¹¹⁷

Sócrates fue un revolucionario en materia educativa, que en realidad buscó alcanzar la verdad y transmitir el conocimiento de forma desinteresada. No le

¹¹² TAMAYO Y SALMORÁN, *op. cit.*, p. 63.

¹¹³ BOWEN, *op. cit.*, p. 138.

¹¹⁴ FASSÒ, Guido, *Historia de la Filosofía del Derecho. Tomo I, Antigüedad y Edad Media*. trad. José F. Lorca Navarrete, Ediciones Pirámide, Madrid, 3ª edición, 1982, p. 82.

¹¹⁵ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 73.

¹¹⁶ FASSÒ, *op. cit.*, p. 78.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 45.

importaban los honorarios o los lujos que ofrecen las riquezas, cuestión que incomodó a los grupos de poder. Sócrates intentó ir en contra el *establishment* y terminó acusado de blasfemia y condenado a muerte.¹¹⁸ Sócrates es un mártir de la educación, que fue sacrificado para perpetuar a los grupos de poder en Grecia, pues sus ideas no comulgaban con la lógica de las aristocracias.

E. Platón: La Academia y el ideal político-educativo de la "República"

Han pasado más de dos mil años desde que Platón se constituía en el foco principal de atención del mundo intelectual de Grecia, en el que todas las expectativas filosóficas se depositaban en su *Academia*, y aun -hoy en día- se sigue hablando de la impronta legada por éste, por medio de la filosofía platónica.¹¹⁹

La monumental obra de Platón ha sido objeto de estudio en todos los periodos históricos posteriores de la humanidad, lo que hace incuestionable lo trascendental de su pensamiento. Podríamos admitir que los escritos platónicos han sido una estela de luz que han guiado al hombre en las largas y procelosas noches de su existencia.

Weber sostiene para los efectos de la historia, "Platón significa para esta constelación de la vida griega, lo que Homero representó en la constelación anterior".¹²⁰

El connotado filósofo inglés, Alfred North Whitehead afirmó en su notable trabajo "*Proceso y Realidad*", que: "toda la filosofía occidental es una serie de notas a pie de página de la filosofía platónica".¹²¹ Tal vez, una aserción de tal magnitud nos pueda parecer desproporcionada, pero la obra escrita de Platón no sólo tiene un gran nivel de profundidad y amenidad pedagógica, sino que también

¹¹⁸ GADOTTI, op. cit., pp. 19

¹¹⁹ ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, op. cit., p. 44.

¹²⁰ WEBER, op. cit. p. 112.

¹²¹ WHITEHEAD, Alfred North, *Process and Reality*, Macmillan, New York, 1929, p. 63.

es consistente de una vasta producción de documentos y versa respecto a una muy amplia temática.¹²²

La existencia de Platón se calcula que inició entre los años 429 y 427 a. de C. – habiendo nacido en Atenas¹²³ y fue hijo de una familia aristocrática, enraizada a los orígenes de la propia *Polis*. A temprana edad recibió la educación acostumbrada en los círculos ricos atenienses y a los veinte años se convertiría en discípulo y amigo de Sócrates.

Diógenes Laercio narró de manera poética el origen de la relación formativa, filosófica y casi filial entre Sócrates y Platón. Decía que el gran maestro vio en sueños que tenía un cisne de poca edad en sus rodillas, que al punto desarrollaba sus alas y echaba a volar, cantando dulcemente. Y que al día siguiente se encontró con Platón, y dijo que él era el ave de sus sueños.¹²⁴ El ambiente político y social que aconteció en Atenas durante la relación de amistad entre Sócrates y Platón, fue complejo, inestable y áspero.¹²⁵

Con motivo del fin de la Guerra del Peloponeso, que fue un conflicto militar de la Antigua Grecia que enfrentó a las ciudades formadas por la Liga de Delos, encabezada por Atenas y la Liga del Peloponeso, liderada por Esparta, que tuvo como consecuencia la llegada al poder en Atenas de un gobierno oligárquico, denominado de los “Treinta Tiranos”, durante el cual se produjo la matanza del 5% de la población y la confiscación de propiedades a los ciudadanos.

Al cabo de un año, después de asesinar a más de mil ciudadanos y metecos cuyos bienes desposeyeron fueron derrocados y se restauraría la democracia. De manera injustificable, fue la propia democracia la que procesó y condenó a

¹²² GARCÍA GUAL, Carlos, en el “Prólogo” de: PLATÓN, *Diálogos*. Editorial Gredos, Madrid, 2010, p. IX.

¹²³ Diógenes Laercio señalaba que Platón nació en Colito y no en Atenas. Véase DIÓGENES LAERCIO, *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres. Libro Tercero*. trad. de Carlos García Gual, Editorial Alianza, Madrid, 2007, p. 2

¹²⁴ *Ibidem*, p. 4.

¹²⁵ ALEGRE GORRI, Antonio, “Platón, el Creador de las Ideas”, en PLATÓN, *Diálogos*. Editorial Gredos, Madrid, 2010, p. XXIII.

Sócrates,¹²⁶ al ser considerado como cómplice de Critias y Cármides, cabezas destacadas de ese grupo oligárquico.

Como ya se dijo, Sócrates pudo haber eludido fácilmente su sentencia a muerte, pero se considera que quiso ser congruente con su vida virtuosa, dar una última lección y cuidar su legado histórico, ya que optó por no arrojar sobre sí la menor sombra de sospecha acerca de su conducta y de su lealtad a las leyes de Atenas.

La trágica muerte de Sócrates motivó que su discípulo preferido, Platón, decidiera alejarse de la vida pública, dedicando estos años de ostracismo a realizar sus grandes viajes¹²⁷, primero a Megara; luego a Cirene y Siracusa.¹²⁸

Al finalizar los avatares de sus viajes, Platón regresó a Atenas para empezar con su titánica labor formativa, fundando *La Academia*, aproximadamente en el año 387 a. C.; su nombre se debió a que el recinto donde habría de instalarse el claustro educativo se hallaba junto al gimnasio y los jardines dedicados al héroe primitivo Academo o Hecademo.

La Academia se instituyó dedicada a investigar y a profundizar en el conocimiento. En ella se desarrolló casi todo el pensamiento matemático de la época y también se enseñó medicina, retórica y astronomía. Puede ser considerada como un antecedente de lo que ahora son las universidades y se organizó al estilo de las comunidades pitagóricas¹²⁹. Fue registrada como un *thíasos*, es decir, una cofradía dedicada a alguna divinidad ya que Platón la consagró a las Musas.¹³⁰

Se dice que Platón, pensaba que para saber qué era lo justo -en la relación entre el Estado y los individuos- era necesaria una educación rigurosa y la búsqueda imparcial de la verdad; que el proceso educativo se llevara a cabo lejos

¹²⁶ *Ibidem*, p. XXIV.

¹²⁷ BOWEN, *op. cit.*, p. 147.

¹²⁸ Para un estudio más profundo de los viajes de Platón, sugiero de estudie GUTHRIE, W. K. C., *Historia de la Filosofía Griega, Vol. IV. Platón, el Hombre y sus Diálogos. Primera época.* trad. Álvaro Vallejo Campos y Alberto Medina González, Editorial Gredos, Madrid, 1990.

¹²⁹ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 47.

¹³⁰ MARROU, *op. cit.*, p. 95.

de la confusión y de los prejuicios de la política activa: en otras palabras, solo era posible para los filósofos o amantes de la sabiduría y no para las clases populares, por lo que Platón era en sí un aristócrata del conocimiento. Otra coincidencia con la necesidad actual de que las Universidades tengan autonomía plena respecto de las injerencias del poder político.

Si los únicos gobernantes buenos son los filósofos, su deber en tales circunstancias no era sumergirse en la vorágine de la política, sino hacer cuanto pudiera por convertirse él mismo en filósofo y por convertir a otros posibles filósofos gobernantes –los árchontes–; y que la educación de los filósofos gobernantes debería ser en ciencias abstractas, matemáticas y geometría, previo a llegar a la filosofía.

La primera tarea primordial de *La Academia* era la educativa¹³¹ y seguía un plan de estudios que se centraban en la formación filosófico-científica, impregnada por una perspectiva religiosa, ascética y dietética de la vida, con una cierta orientación política. Una de las actividades primordiales eran las *syssítia*, esto es, comidas colectivas para acompañar la sana alimentación con el debate filosófico,¹³² ejemplo que narra Platón en su Diálogo del *Banquete o Sympósion*.

El pensamiento educativo de Platón se caracterizó por ser en el fondo un ideal de perfección absoluta, pues en realidad, la excelencia educativa es el motor de la especulación platónica.¹³³

Entre los numerosos textos que quedaron para la posteridad del pensamiento de Platón se pueden clasificar por el tiempo de elaboración de sus obras; así encontramos escritos de juventud y de madurez. Es menester para nuestro análisis enfatizar en dos de sus textos: La *República* y la *Alegoría de la Caverna*, en las que formula la tarea central de toda enseñanza, esto es: “Retirar el ojo del espíritu” enterrado en el áspero pantanal del mundo aparente, en constante mutación, para hacerlo mirar hacia la luz del verdadero ser, de lo divino; y pasar gradualmente de la percepción ilusoria de los sentidos a la contemplación

¹³¹ GUTHRIE, *op. cit.*, pp. 29-30.

¹³² ALEGRE GORRI, *op. cit.*, p. XXXI.

¹³³ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 53.

de la realidad pura y sin falsedad.... La educación debería ser el arte de volver a este órgano del alma del modo más fácil y eficaz en que puede ser vuelto, mas no como si le infundiera la vista, puesto que ya la posee, sino, en caso de que se lo haya girado incorrectamente y no mire adonde debe, posibilitando la corrección".¹³⁴

El proceso educativo ideado por Platón se basaba en la formación de un hombre -a lo mucho a un pequeño grupo de hombres reunidos en una escuela- formando una secta cerrada, como una especie de islote cultural sano, en medio de una sociedad corrompida. Es evidente que Platón seguía pensando en el ideal de que el tesoro divino del conocimiento debería estar circunscrito a la formación de elites sociales y económicas muy limitadas y selectas.

La educación -la definía Platón- como la dirección y guía de la juventud para el modo de vida prescrito por las leyes y recomendado por los hombres más ancianos y excelentes, para crear costumbres en los hombres con inexperiencia.¹³⁵

Asimismo, la educación que propugnaba Platón desemboca en una sabiduría de tipo personalista. De esta manera, el pensamiento platónico, movido en un principio por el deseo de restaurar la ética totalitaria de la ciudad antigua, llega -en último análisis- a trascender de forma definitiva los límites de ésta, para finalmente establecer los fundamentos de lo que sería la cultura personal del filósofo clásico.¹³⁶

En uno de los textos más trascendentes de Platón, *La República*, el tema concéntrico de reflexión es la justicia, como el principal trasfondo político-educativo que debiera imperar en una Ciudad-Estado ideal; y desarrolla un panorama pormenorizado e integral de cómo se alza el Estado y de la forma en que debe de estructurarse el individuo y los grupos sociales en torno a éste.

No hay que dejar de observar que la clave del pensamiento platónico la constituye la noción del conocimiento como producto final y como meta de un

¹³⁴ PLATÓN, *La República*. Libro VII. Trad. Conrado Eggers Lan, Editorial Gredos, Madrid, 2014, p. 226.

¹³⁵ DILTHEY, *op. cit.*, p. 55.

¹³⁶ MARROU, *op. cit.*, p. 109.

proceso bien diseñado. Lo cierto es que puede afirmarse que Platón fue el primer pensador que propuso una auténtica Teoría de la Educación.¹³⁷

“Fue Platón quien en su obra *Las Leyes* propuso, con estas palabras, la formación de un Ministerio de la Educación, el cual, según la exégesis paulina y por las funciones a él encomendadas, podría llamarse también el Ministerio del Bien”.¹³⁸

La teoría pedagógica de Platón fue altamente elitista, señalando la división de la gente en bronce, plata y oro. Para él, la gente de bronce por su poco intelecto tenía que dedicarse a la agricultura y al artesanado; mientras que la gente de plata y oro por tener mayor inteligencia tenía que ser la clase gobernante. En este sentido, Platón excluía la educación para la gente menos capacitada, pero que en el fondo era la más pobre.¹³⁹

Platón no tuvo una noción de la aristocracia por sangre, destinada a gobernar por designio de los dioses. La aristocracia que defendía era la del saber. En su república ideal habían tres clases sociales: los filósofos, los guerreros y los agricultores. Por lo tanto, se puede hablar de una clase superior: los filósofos, quienes eran los que debían acceder a la educación y a las funciones públicas.¹⁴⁰

F. El pensamiento educativo de Aristóteles: “El Liceo”.

En Estagira, al norte de la Antigua Grecia, ciudad pequeña sometida en ese entonces por los macedonios, nació Aristóteles,¹⁴¹ aproximadamente en el año 384 o 383 a. C.¹⁴², quien fue un gran pensador que forjó un nuevo género de

¹³⁷ BOWEN, *op. cit.*, p. 163.

¹³⁸ GÓMEZ ROBLEDO, Antonio, *Ética Nicomaquea-Política*, en ARISTÓTELES, Ed. Porrúa, Colección Sepan Cuantos, México, vigésimo primera edición, 2007, p. XXX

¹³⁹ BOWEN y HOBSON, *op. cit.*, p. 35.

¹⁴⁰ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 53.

¹⁴¹ Su padre de nombre Nicómaco era el médico personal del rey de Macedonia Amyntas II, padre de Filipo y abuelo de Alejandro. La madre de Aristóteles de nombre Phaistas, pertenecía a una familia de Calcis en Eubea. Ver: TAMAYO Y SALMORÁN *op. cit.*, p. 74.

¹⁴² XIRAU, *op. cit.*, p. 76.

conciencia filosófica, más responsable y complejo.¹⁴³

A temprana edad, cerca de los 17 o 18 años ingresó como discípulo a la Academia de Platón, guardando toda su vida una profunda admiración hacia su mentor y afirmando que sólo su amor por la verdad era mayor al que tenía por Platón.¹⁴⁴ Aristóteles permaneció en la Academia hasta la muerte del maestro.¹⁴⁵

En el año 342 a. C. fue llamado por el rey Filipo de Macedonia a Pela, para encargarle la educación de su hijo, el futuro gran conquistador Alejandro Magno. Aristóteles inculcó en Alejandro una cardinal concepción filosófica: la superioridad del mundo griego. Al separarse de Alejandro –después de 13 años– cuando éste decidió emprender la conquista de Asia, emprendió su retorno a Atenas para seguir dedicándose a la enseñanza y fundar su propia organización escolar: *El Liceo* (λύκειον), que al igual que la Academia, era un gimnasio situado a las afueras de la ciudad, en el propio santuario de Apolo Lykeios.¹⁴⁶

La escuela constaba de un edificio principal y jardines para el paseo o *peripatos*, por lo que sus discípulos fueron llamados *peripatéticos*, ya que éstos tomaban notas a medida que Aristóteles caminaba por los jardines.¹⁴⁷ A diferencia de *La Academia*, concentrada en estudios matemáticos, *El Liceo* se enfocó en el estudio de las ciencias de la naturaleza. De acuerdo a los testimonios que se preservan, las lecciones orales impartidas por Aristóteles se ilustraban con gráficos y esquemas para facilitar la comprensión de los temas.¹⁴⁸

Aristóteles enseñó en su colegio durante unos doce años, correspondientes al período de las campañas militares de Alejandro Magno en los inmensos territorios del imperio persa.¹⁴⁹ Se dice que sin duda la institución de *El Liceo*

¹⁴³ JAEGER, Werner, *Aristóteles, bases para la historia de su desarrollo intelectual*. trad. José Gaos, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2011, p. 11.

¹⁴⁴ “Amicus Plato sed magis amica veritas (Amigo es Platón, pero más amiga es la verdad), en ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 57.

¹⁴⁵ Se considera que Aristóteles permaneció a lado de Platón en *La Academia* durante 20 años, hasta que a la muerte de su preceptor fundó *El Liceo*.

¹⁴⁶ DILTHEY, *op. cit.*, p. 67.

¹⁴⁷ XIRAU, *op. cit.*, p. 77.

¹⁴⁸ CANDEL, Miguel, “Aristóteles, Primer Filósofo Sistemático”, en ARISTÓTELES, Editorial Gredos, Madrid, 2014, p. XIV.

¹⁴⁹ BOWEN, *op. cit.*, p. 185.

alcanzó un éxito notable en el estudio de todas las ramas del conocimiento, al mismo tiempo que cultivaba la investigación y el magisterio.¹⁵⁰

Aristóteles se convirtió en el maestro que integró a la filosofía y sus problemas en una forma sistemática,¹⁵¹ de tal suerte, que sus reflexiones se propagaron con gran fuerza por el tiempo y el espacio, hasta el punto de que en ningún rincón del planeta no se ha hecho eco su pensamiento. Aristóteles aceptó que los métodos de investigación deben conducirse en cada caso por el objeto de estudio, dado que él parte de que el saber tiene que regirse por las cosas y no las cosas por el saber. Por ello, de nuestro conocimiento del estado de las cosas se obtienen las reglas del procedimiento científico.

Sin duda alguna, la finalidad de las investigaciones científicas de Aristóteles fue el entendimiento de la estructura, aspecto característico del análisis de los manuscritos que se conservan.¹⁵²

Se calcula que Aristóteles escribió cerca de 200 tratados -de los cuales solo se han conservado 31- sobre una enorme variedad de temas, entre ellos: lógica, metafísica, filosofía de la ciencia, ética, filosofía política, estética, retórica, física, astronomía y biología, en los cuales su influencia viva reside en su influencia sobre todo aquel que desea saber y enseñar.¹⁵³ Lo cierto, es que la obra escrita de Aristóteles constituye –en conjunto– lo que se podría considerar la primera Enciclopedia, por exponer todas las ciencias y conocimientos de aquella época.¹⁵⁴

Este gran filósofo fue la figura más grandiosa de esa época. “Aristóteles nos aparece como el configurador consciente del aparato intelectual y del autocontrol del conocimiento”.¹⁵⁵

En su gran obra *La Metafísica*, Aristóteles sostenía que todos los hombres por naturaleza desean saber, señal de ello es el amor a las sensaciones. La razón

¹⁵⁰ DILTHEY, *op. cit.*, p. 68.

¹⁵¹ FASSÒ, *op. cit.*, 59.

¹⁵² DÜRING, Ingemar, *Aristóteles. Exposición e interpretación de su pensamiento*. trad. Bernabé Navarro, Editorial UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas, México, 2ª edición, 2010, p. 48.

¹⁵³ JAEGER, *op. cit.*, p. 364.

¹⁵⁴ Entre sus escritos sobresalen: *La Metafísica*, *Ética a Nicómaco*, *Protréptico*, *La Política*, *Organón*, *La Ética a Eudemo* y la llamada *Gran Moral* o *Gran Ética*.

¹⁵⁵ WEBER, *op. cit.* p. 116.

estriba en que ésta es, de las sensaciones, la que más nos hace conocer y muestra múltiples diferencias.¹⁵⁶

Antes de ahondar en la teoría educativa de Aristóteles es imprescindible considerar su filosofía; para ello, las obras sobre el método se vuelven el punto de referencia. Aristóteles describe su método de investigación filosófica de forma principal en cuatro manuscritos: *Las Categorías*, *De interpretatione*, *Analytica priora* y *Analytica posteriora*. Estos cuatro libros sobre el método fueron juntados por los filósofos aristotélicos posteriores con el título del "*Organón*" (*Instrumento*).¹⁵⁷

En *Analytica posteriora*, Aristóteles sugiere una interpretación del conocimiento diferente a la propuesta por Platón; es decir, a la teoría de las ideas innatas. Así, para Aristóteles, la educación supone la construcción de conocimiento y no la revelación -por medio de la reminiscencia- de ideas universales presentes en el espíritu humano.¹⁵⁸

En este sentido, Aristóteles explicaba que la generación de conceptos es en realidad un producto de la actividad intelectual. Para Aristóteles, el conocimiento verdadero llega por vía de la experiencia y a través de la producción que el intelecto obtiene de la información proporcionada por los sentidos.¹⁵⁹ Es decir, insiste que en la ciencia se asume la existencia de un conocimiento preexistente.¹⁶⁰

Reflexionar sobre la obra intelectual de Aristóteles es comprobar que el lenguaje científico vigente e incluso distintas expresiones del lenguaje corriente encuentran su cimiento en los esquemas conceptuales diseñados por este gran filósofo.¹⁶¹

Su obra *La Ética Nicomaquea*, que es la obra más conocida sobre esa materia, escrita en el siglo IV a. C., consiste de diez libros, escritos de manera original en pergaminos. Se trata de uno de los primeros tratados conservados

¹⁵⁶ ARISTÓTELES, *Metafísica*, trad. Tomás Calvo Martínez, Editorial Gredos, Madrid, 2014, p. 71.

¹⁵⁷ BOWEN, *op. cit.*, p. 173.

¹⁵⁸ *Idem*.

¹⁵⁹ FASSÒ, *op. cit.*, p. 60.

¹⁶⁰ TAMAYO Y SALMORÁN, *op. cit.*, p. 75.

¹⁶¹ CANDEL, *op. cit.*, p. XIII.

sobre ética y moral de la filosofía occidental y en ella hace un análisis de la relación del carácter y la inteligencia con la felicidad.¹⁶²

Para Aristóteles, la acción-objeto de la ética es un proceso dirigido a un fin, mismo que se encuentra definido por la naturaleza del sujeto, recibiendo el nombre genérico de *bien*. De este modo, el hombre que actúa bajo las posibilidades que le otorga su condición humana y que observa las circunstancias que lo ciñen, podrá conquistar el *bien* al que aspira, que se traduce en llevar una *buena vida*. Y la buena vida, es precisamente eso, a lo que los antiguos griegos denominaban como *eudaimonía*, esto es: la felicidad.¹⁶³ Es decir, para el sabio de Estagira, solo mediante la educación el hombre puede llegar a alcanza su fin último, la felicidad.

El estudio de la felicidad como fin supremo es el objeto de toda la ética aristotélica, pero para poder alcanzarla, Aristóteles sostenía que se requiere lograr la virtud (*areté*) y ésta no se obtiene por medio de ósmosis, sino que demanda esfuerzo y ejercicio. Y para que el hombre se pueda abastecer de los elementos necesarios para adquirir la virtud, se precisa de la educación y las leyes. La educación para infundir los hábitos virtuosos; y las leyes, para custodiar la práctica de la virtud en la sociedad. De esta suerte, la ética se desarrolla de forma natural en la política, que consideraba el pináculo de la filosofía práctica.¹⁶⁴

En su concepción, la más alta encarnación de la vida humana y moral en particular, es la existencia del prudente y erudito; y en consecuencia, la más alta vida para el hombre sería la vida teórica, es decir, la vida dedicada a la investigación científica.¹⁶⁵

Para Aristóteles, la educación debería ser igual, pero solo para todos los ciudadanos.¹⁶⁶ Decía que: "Toda comunidad política está compuesta de

¹⁶² ARISTÓTELES, *Ética Nicomaquea*, trad. Julio Pallí Bonet, Editorial Gredos, Madrid, 2014, p.13.

¹⁶³ CANDEL, *op. cit.*, p. LXV.

¹⁶⁴ CANDEL, *op. cit.*, p. LXXXI.

¹⁶⁵ ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, A., *op. cit.*, p. 68.

¹⁶⁶ Este concepto de igualdad entre gobernados y gobernantes fue retomado por los ideólogos de la Revolución Francesa. Aunque hay que advertir que "Los Ciudadanos" eran hombres varones, libres, es decir no esclavos, ni mujeres ni menores de 25 años.

gobernantes y gobernados”,¹⁶⁷ por lo que hay que examinar si los gobernantes y los gobernados deben ser los mismos o por el contrario distintos durante su vida, puesto que la educación deberá corresponder a esta distinción de funciones.

Sin embargo, Aristóteles advertía que todos por igual deberían estar preparados para las funciones de mandar y obedecer; por tanto, siempre los mismos ciudadanos tienen que obedecer y gobernar alternativamente.¹⁶⁸

Para los efectos de esta investigación, resulta obvio pensar que a una vida dedicada a la investigación científica no podían acceder las mujeres, las clases populares ni los esclavos.

Porque el pueblo griego heredó también al romano la institución de la esclavitud. Weber sostiene que en todo el Oriente no se encontró algo parecido a la institución de la esclavitud como existió en Grecia y en Roma y este fue el fundamento de la estructura social de ambas culturas. “No se sabe que fuera atacado por ninguno de los filósofos griegos clásicos, ni siquiera los que pertenecieron a las épocas posteriores, ni aun por Aristóteles, que investigó todo lo social críticamente.”¹⁶⁹

Resulta interesante que Aristóteles se haya preguntado sobre quien tendría que recaer la obligación de impartir la educación en los siguientes términos: ¿Es la educación una tarea del Estado o debe ser confiada al individuo? Al respecto, señalaba que para mantener la Constitución era ineludible que el Estado cuidara la impartición de la educación, puesto que fuera uniforme para todos los ciudadanos.

Bajo esta tesitura, para Aristóteles, la educación planificada debería ser el asunto más trascendental de la *Polis*. “La garantía más importante para la permanencia de un Estado, es la educación de los ciudadanos en el espíritu de la Constitución”¹⁷⁰, pues las leyes no sirven de mucho, si los ciudadanos no están educados.

¹⁶⁷ ARISTÓTELES, *Política...*, *op. cit.*, p. 533.

¹⁶⁸ DÜRING, *op. cit.*, p. 748.

¹⁶⁹ Weber considera que en la gran época de Atenas se calcula que para una población de 100,000 habitantes –atenienses y metecos- había 150,000 esclavos. WEBER, *op. cit.* p. 92.

¹⁷⁰ DÜRING, *op. cit.*, p. 751.

Para finalizar con este apartado que pretende resumir el luminoso pensamiento educativo de Aristóteles, queremos apuntar que en *La Ética Nicomáquea* y *La Política*, hay una serie de consejos y planes pedagógicos para las distintas edades del crecimiento -que van desde la niñez hasta la juventud- en los cuales puntualizó en la importancia de la enseñanza de la lectura, escritura, gimnasia, música y a veces del dibujo;¹⁷¹ sin embargo, desafortunadamente, el programa educativo de Aristóteles no fue implantado de manera debida, aunque nos dejó para la posteridad tres lineamientos claves para la educación: el justo medio; lo humanamente realizable y lo adecuado a cada edad.¹⁷²

Tanto para Aristóteles, como para Platón, la educación debía ser una función del Estado, aunque se reconoce a la familia como lugar de la primera infancia;¹⁷³ pero la educación es una función pública estratégica e indispensable para el Estado: "Donde quiera que la educación, ha sido desatendida, el Estado ha recibido un golpe funesto", advierte de manera premonitoria Aristóteles en *La Política*.¹⁷⁴

Es evidente que tanto Platón como Aristóteles propugnaron por un conservadurismo educativo que perpetuaba a las clases dominantes en el poder; y si bien sus planteamientos sobre la educación fueron sobresalientes, su óptica se reducía a un grupo de hombres privilegiados, puesto que ni la educación y menos aún la filosofía estaba pensada para las clases populares.

No nos queda más que apuntar que Sócrates, Platón y Aristóteles son -sin duda- los más grandes filósofos griegos, y cuentan entre los filósofos más importantes de la historia de la humanidad¹⁷⁵. Por lo tanto, analizar su pensamiento en general y sus ideas pedagógicas en particular, consideramos que era una cuestión insoslayable para quien pretenda esbozar una narración sobre la evolución de la educación.

¹⁷¹ En todo el Libro VIII de *La Política*, Aristóteles se encarga de detallar su programa educativo para la juventud. ARISTÓTELES, *Política...*, *op. cit.*, pp. 549-565.

¹⁷² DÜRING, *op. cit.*, p. 757.

¹⁷³ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 65.

¹⁷⁴ ARISTÓTELES, *Política...*, *op. cit.*, p. 549.

¹⁷⁵ COPLESTON, *op. cit.*, 245.

En definitiva, comprender no es una actitud impasible.¹⁷⁶ Para trazar nuestra historia panorámica de la educación, requerimos dos cosas: la materia y los hombres que la han forjado. He aquí nuestra materia y nuestros hombres. La realidad de la educación –así como la humana– es enorme, complicada y heterogénea.

G. La educación en el período Helenístico.

Al propagarse la cultura griega, como consecuencia de las conquistas de Alejandro Magno, nace en la cuenca oriental del Mediterráneo la civilización helenística.¹⁷⁷ Aunque es cierto que la cultura helénica se universalizó, también hay que reconocer que perdió la intensidad irradiada por el período clásico.¹⁷⁸ Con el paso del tiempo, la educación clásica fue perdiendo poco a poco su condición nobiliaria, sin dejar de conservar su esencia aristocrática.¹⁷⁹

Las direcciones educativas de la Época Helenística tienen su comienzo en el Siglo III a. C. y se pueden englobar desde el esplendor de la cultura pagana hasta su ocaso ante el triunfante cristianismo que habría casi de desaparecerla.¹⁸⁰ En Atenas se crearon nuevas escuelas de enseñanza superior que continuaron de alguna forma con los legados filosóficos de las escuelas de Platón y Aristóteles.¹⁸¹

a. La Escuela Peripatética.

Después del fallecimiento de Aristóteles, los discípulos y seguidores más destacados fueron: Teofrasto, Aristóxeno, Sátiro, Eudemo de Rodas, Estratón de Lámpsaco, Alejandro de Afrodisia y Andrónico de Rodas, entre otros. Los Peripatéticos, atendieron y desarrollaron el método empirista del maestro

¹⁷⁶ BLOCH, *op. cit.*, p. 140.

¹⁷⁷ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 71.

¹⁷⁸ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 54.

¹⁷⁹ MARROU, *op. cit.*, p. 129.

¹⁸⁰ FASSÒ, *op. cit.*, p. 75

¹⁸¹ BOWEN, *op. cit.*, p. 187.

dedicándose sobre todo a la búsqueda del carácter científico en todas las ramas del conocimiento y, por su puesto en el Derecho.¹⁸²

La mayoría de los pensadores peripatéticos realizaron comentarios a obras aristotélicas o monografías sobre los tópicos discutidos por Aristóteles.¹⁸³

b. La Escuela Estoica.

El estoicismo es una corriente filosófica fundada por Zenón de Citium, aproximadamente en el año 301 a.C., y su legado fue prolongado por Crisipo de Soli. Lamentablemente, casi no quedan rastros de la obra de los estoicos. La filosofía estoica se dividía de forma tripartida en el estudio de las siguientes virtudes: la razón, la moral y la natural, correspondiendo a las ramas de la lógica, la ética y la física.¹⁸⁴

Los estoicos pensaban que el universo se encuentra guiado por una directriz absoluta, que ellos denominaban *logos*, es decir, la razón. Este *logos* es el que hace mover a la materia para reconocernos con ella, puesto que para los estoicos la realidad es panteísta, en la que la deidad suprema es el motor del universo.¹⁸⁵

El modelo educativo del estoicismo consistía en afirmar que la formación enciclopédica del ciudadano era inútil. Según los estoicos, el universo está animado por un principio absoluto, que es la razón; y esta razón universal es la que mueve la materia identificándose con ella. La ley de la que nos hablan los estoicos es la norma universal de la naturaleza, que es intrínseca, que expresa al mismo tiempo el deber ser y el ser.¹⁸⁶

El justo lo es por naturaleza y no por posición, los estoicos concluyen que la tarea de hacer las leyes corresponde a los sabios y sostenían que únicamente la

¹⁸² FASSÒ, *op. cit.*, p. 75.

¹⁸³ SHARPLES, R. W. "The School of Alexander?" en SORAJABI, R. (comp). *Aristotle transformed: The Ancient commentators and their influence*. Ed. Duckworth, Londres, 1990, pp. 83-111.

¹⁸⁴ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 72.

¹⁸⁵ FASSO, *op. cit.*, p. 77.

¹⁸⁶ DILTNEY, *op. cit.*, p. 71.

filosofía forma el carácter, y esta formación es el fin capital de la educación.¹⁸⁷

La ética y la política en la filosofía estoica son esencialmente iusnaturalistas. Sobre la base de estas teorías los estoicos desarrollaron, una teoría sistemática de la educación y una actitud frente a ella.¹⁸⁸

c. La Escuela Epicúrea.

El fundador de la escuela y autor de la doctrina epicúrea fue Epicuro de Samos, quien enseñó en Mitilene y Lámpsaco, y posteriormente en Atenas, donde vivió desde el 307 a.C., hasta su muerte. A pesar de que Epicuro escribió varias obras, en la actualidad se conservan solo pocos de sus fragmentos.¹⁸⁹

El epicureísmo fue un movimiento que buscaba que el hombre tuviera una vida feliz, mediante la ataraxia -ausencia de dolor- y la liberación de las pasiones.¹⁹⁰ Lo que hace del epicureísmo una doctrina que apunta hacia una cierta asepsia del pecado.¹⁹¹

Los seguidores del epicureísmo -basándose en los principios cirenaicos- partían del placer como el elemento esencial para alcanzar el bien mayor, que es la felicidad. Sin embargo, hay que apuntar que el epicureísmo tenía una visión del placer diferente al hedonismo, pues pensaban que el placer consiste en evitar el dolor. Además, distinguieron entre las necesidades naturales y las inservibles, solo las primeras son indispensables para llegar a la felicidad.¹⁹² Cabe destacar que la escuela epicúrea –en la misma línea que los estoicos– rechazan el sistema de enseñanza enciclopédico.¹⁹³

¹⁸⁷ Los estoicos combatían la *diastrophé*, es decir, la “corrupción” del hombre como resultado de su desapego a la ley y a la razón, por lo tanto la “ruptura” con la fundación única del mundo y del Hombre: la naturaleza, que todo involucra.

¹⁸⁸ BOWEN, *op. cit.*, p. 190.

¹⁸⁹ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 73.

¹⁹⁰ *Ibidem*, pp. 73 y 74.

¹⁹¹ LENIS CASTAÑO, John Fredy. “Ética del placer. Culpa y felicidad en Epicuro”. *Revista Praxis filosófica*, no. 42, Colombia, 2016, pp. 157-177.

¹⁹² ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 74.

¹⁹³ DILTHEY, *op. cit.*, p. 72.

El epicureísmo entiende por justo lo que los hombres contemplan en función de su utilidad: lo justo por naturaleza es la expresión de la utilidad que mira que no se realice, ni se reciba daño.¹⁹⁴

d. El Escepticismo.

El escepticismo fue una corriente filosófica -que en sintonía al epicureísmo y estoicismo- consideraba que la felicidad consistía en la falta de perturbaciones; sin embargo, ellos rehusaban que existiera un pensamiento que diera una explicación de la realidad, por lo que rechazaban cualquier tipo de afirmación.¹⁹⁵

Se dice que el escepticismo no fue una escuela sino más bien la tendencia seguida -en la edad helenístico-romana- por tres escuelas diversas: la de Pirrón de Elis, en la época de Alejandro Magno; la media y nueva Academia; y la de los escépticos posteriores, empezando por Enesidemo, que abogaban por una vuelta al pirronismo.¹⁹⁶

El escepticismo, en términos generales, niega que existen valores por naturaleza, es decir, existentes por sí mismos. No hay nada ni honesto ni deshonesto, ni justo ni injusto. Los hombres actúan siempre en virtud de la ley o de la costumbre.¹⁹⁷ Lo que para algunos es justo para otros es injusto.

Weber hace un recuento de sólo algunos de los grandes pensadores griegos que aportaron a Roma y al mundo sus conocimientos inapreciables: Euclides, en geometría; Arquímedes, en matemática; Aristarco, en estudios helio-céntricos; Hiparco, que descubrió que la órbita real de los planetas no coincidía con el movimiento circular que se les había atribuido; Menandro y Teócrito, en los géneros literarios de la biografía, novela y epigramas; entre otros muchos otros.¹⁹⁸

¹⁹⁴ FASSÒ, *op. cit.*, p. 75

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 84.

¹⁹⁶ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 75.

¹⁹⁷ FASSÒ, *op. cit.*, p. 84.

¹⁹⁸ WEBER, *op. cit.* p. 115.

A pesar de todos ellos, el pensamiento de la educación griega entró en decadencia porque perdió su incomparable capacidad creativa. A los grandes problemas de la filosofía no se le dieron respuestas; y las que se dieron se obtuvieron por medio de explicaciones alejadas de la razón y la lógica.¹⁹⁹

Sin embargo, el modelo helenístico de educación, instituido en el concepto de la *enkyklios paideia* y basado en la disciplina intelectual, a partir del estudio analítico de la palabra escrita, constituyó la aportación final y definitiva de los griegos.²⁰⁰

Para efectos de esta investigación, podemos decir que otra gran aportación del mundo griego a la educación fue la práctica de instaurar bibliotecas, como las obras que Alejandro Magno realizó -bajo el influjo de su gran maestro, Aristóteles- como es el caso de la famosa biblioteca de Alejandría, la cual conservó su fama intocada a lo largo del período helenístico.²⁰¹

El período helenístico se caracterizó por el cosmopolitismo, el carácter erudito y el predominio de las exigencias ético-religiosas. Gran parte de estas corrientes helenísticas buscaban un fin común: la tranquilidad espiritual del hombre, aunque cada una por diversas vías.²⁰² Aunque en este período la educación se empieza a vulgarizar, llegando de forma incipiente a estratos populares, con la absorción del mundo griego por el romano, la educación volvió a situarse como un privilegio, pero ahora de las nuevas élites romanas.

¹⁹⁹ FASSÒ, *op. cit.*, p. 86.

²⁰⁰ BOWEN *op. cit.*, p. 232.

²⁰¹ *Ibidem*, p. 207.

²⁰² ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 72.

II. LA EDUCACIÓN EN ROMA

1. El Pensamiento educativo en Roma

La ocupación romana de la Magna Grecia y las costas Occidentales de Asia Menor permitió que el sistema educativo romano quedare concluido -en la práctica- en el siglo II a.C.; aunque no será sino hasta siglo I a.C. en que los romanos lograrán fraguar un pensamiento pedagógico para la construcción del paradigma del tipo ideal de varón –que no incluía a las mujeres y esclavos– que fue el objetivo fundamental de los esfuerzos educativos.²⁰³

La conquista militar romana de la Hélade no fue más importante que la conquista que la “Grecia capturada” pudo a su vez imponer a su “fiero vencedor”,²⁰⁴ sin embargo, aún antes de que aconteciera este contacto bélico y la consecuente transculturación, ya se habían gestado dentro de los más antiguos pueblos del Lacio, los gérmenes de la educación griega, pues el sustrato etrusco que convivía en las sociedades griegas estaba ya helenizado, como lo estaban también los pueblos itálicos de la Campania.²⁰⁵

En efecto, como se sabe, la región meridional de la Península Itálica alojó asentamientos griegos en aquella época en la cual Roma era solamente una pequeña congregación entre las siete colinas, el Samnio, la Campania y el mar Tirreno²⁰⁶.

En este mismo sentido, refiere el connotado jurista y filólogo alemán Theodor Mommsen, quien afirma que los latinos poseían elementos básicos de formación gimnástica, la cual pervivió como tal porque tenía como único objetivo entre los romanos, el despliegue de actividades preparatorias de los lances

²⁰³ BOWEN, *op. cit.*, p. 234 y LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 70.

²⁰⁴ “Graecia capta ferum victorem cepit et artis intulit in agresti Latio” Son los cármenes con que el primer poeta lírico de Roma describía el proceso de transculturación acaecido tras la conquista romana de Grecia (Véase HORATII, Quinti, Flacci, *Opera*. Editado por H. H. Milman, D. D., Londres, 1868, p. 272)

²⁰⁵ LUZURIAGA, *op. cit.*, pp. 70-71 y MARROU, *op. cit.*, p. 300

²⁰⁶ BOWEN, *op. cit.*, p. 235.

marciales. Así por ejemplo, el niño latino, el campesino, como el ciudadano, aprendía a guiar el carro como auriga²⁰⁷ y a tirar la lanza.²⁰⁸

La aludida influencia griega temprana y su posterior fascinación no significó que los romanos de los primeros tiempos hubieran abrazado de forma mansa la cultura y cosmovisión griegas; sería más correcto decir que Roma presentó una lucha prolongada contra el helenismo,²⁰⁹ pero como decía Séneca, hablando de otros asuntos: "No se entregó; sino que tras luenga porfía, sucumbió ante aquél".²¹⁰

a. Las tradiciones culturales romanas.

El romano fue un hombre que apreciaba las virtudes prácticas, la preparación física y mental para consagrarse en el ejercicio; y para lograr la maestría de dichas habilidades dedicó la educación.²¹¹

Las costumbres más antiguas de Roma fueron las que podían esperarse de un pueblo que obtenía su principal sustento de la agricultura.²¹² La vida en la población romana arcaica era mucho más estable que la que fue habida en los centros urbanos comerciales y cosmopolitas de la antigüedad griega. El conjunto de esas prácticas solidificado por sus reiteradas costumbres integró un cuerpo de tradiciones que era llamado *mos maiorum*²¹³; que consistía en múltiples soluciones y protocolos habidos a manera de precedentes que orientaban las prácticas y la resolución de conflictos en la vida cotidiana, fundándose para ello en un valor central de la virtud romana y el respeto a la ley.

²⁰⁷ Auriga.- Hombre que en las antiguas Grecia y Roma gobernaba los caballos de los carros en las carreras de circo.

²⁰⁸ MOMMSEN, Theodor, *Historia de Roma*. Tomo II. Trad. Alejo García Moreno, Ed. Turner, Madrid, 2003, p. 329.

²⁰⁹ MARROU, op. cit., p. 300.

²¹⁰ SENECA, Annaeus Lucius, *Epistulae ad Lucilium*, VIII. Trad. Richard M. Gummere, Harvard University Press, Massachusetts, 1979, p. 36.

²¹¹ DILTHEY, op. cit., p. 73.

²¹² MARROU, op. cit., p. 300.

²¹³ BOWEN, op. cit., p. 236.

No sin razón se considera que este cuerpo de tradiciones fueron las primeras manifestaciones jurídicas del pueblo de Rómulo, que en gran medida quedaron registradas siglos antes en la Ley de las XII Tablas.²¹⁴

La educación romana tuvo un carácter que tendía a lo arcaico, a preservar lo antiguo; que situaba sus ideales casi desde sus orígenes históricos; en la moralidad del pasado; como parte una teleología basada en la virtud romana, siempre sujeto a una fuerza superior.²¹⁵ La educación romana fue de carácter conservador y pretendió conservar los privilegios de los grupos en el poder.

Este sentimiento, que en los albores de la llamada “nación togada” - empleando la bella expresión de Virgilio—²¹⁶ estaba concebido de manera vaga, hubo de cristalizarse hasta convertirse en una etiología de la conducta, desplegada de forma individual y colectiva para determinar la forma de ser de la sociedad romana desde el hogar y la familia, hasta la urbe y el imperio.²¹⁷

La mentalidad del romano estuvo arraigada con fuerza a un pensamiento castrense y agrícola de forma simultánea. Aun cuando no había ya para el ciudadano romano necesidad de ser soldado o labrador, esos orígenes de su idiosincrasia pervivieron. En las postrimerías del siglo VI, Roma estaba constituida políticamente como una “aristocracia campesina”, porque los propietarios explotaban sus propias tierras.²¹⁸

Theodor Mommsen, profundo estudioso de la cultura romana, hace una bella expresión de lo que él denomina: “agrocentrismo militar” y sostiene que: “Muchos pueblos han sido vencedores y conquistadores, pero ninguno ha sabido apropiarse de la tierra como el pueblo romano, regándola con el sudor de su frente

²¹⁴ D’ORS, Álvaro, *Derecho Privado Romano*, EUNSA, Pamplona, 10ª edición., 2004, p. 51. *Lex duodecim tabularum*.

²¹⁵ MARROU, op. cit., p. 302.

²¹⁶ VIRGILIO Publio Marón, *Eneida*. Trad. Rubén Bonifaz Nuño, UNAM, México, 2ª edición, 2006, p. 9

²¹⁷ BARROW, R., H., *Los Romanos*, Trad., Margarita Villegas de Robles, FCE, México, 2ª edición, 2006, p. 11.

²¹⁸ Tanta era la importancia de la agricultura para la civilización romana que era el “centro de gravedad” de la política como la propiedad territorial lo era para las acciones guerreras y de conquista. Las guerras que emprendía la nación romana tenían por objetivo el aumento de “propietarios” ya que únicamente quienes eran dueños de las tierras eran considerados por el Estado.

después de la victoria, y conquistando por segunda vez con el arado lo que había ganado primero con la espada”.²¹⁹

El carácter del romano antiguo ha sido estudiado y se dice que conocía la necesidad del trabajo inmediato al cual se entregaba sin dilación ni titubeo, hallándose siempre presto a cooperar en cuestiones sociales mediante su labor ardua contra las fuerzas naturales que sus creencias percibían como designio de las deidades. Fue metódico y paciente, poseedor de una rutina inquebrantable; práctico y empírico, ya que según le fue enseñado, la experiencia vale más que la especulación. Honesto, frugal y previsor, tenaz, empero, pío en el reconocimiento de todo lo que le excede. De la misma manera que el soldado, el ciudadano sabía de la necesidad de la previsión para la acción y entendía que la repetición metódica de una rutina es la manera más adecuada de imponer, toda proporción guardada, un orden a lo imprevisible, mediante sus preparativos y diligencia espera lograr ser dueño de sí mismo.²²⁰

En el sustrato educador de la comunidad romana arcaica, la familia fue el lugar natural donde se brindaba la primera enseñanza.²²¹ Se obligaba a que todo vástago romano tuviera en su padre al primer educador y en los muros de su propia morada su primera escuela. Desde niño labraba los campos junto al *Pater Familias*, lo acompañaba a reuniones sociales, lo veía atender clientes, lo mismo que concurrir silencioso a las sesiones de Consejo cuando su padre era convocado.²²²

²¹⁹ MOMMSEN, *op. cit.*, p. 272

²²⁰ En corroboración a estos juicios del carácter de los habitantes de la Roma arcaica, puede leerse la expresión del consejero de Nerón Claudio, que en su primera carta a Lucilio refiere: “Haz, pues, querido Lucilio, lo que me escribes que haces; emplea bien todas las horas, y menos necesitarás del porvenir, cuanto mejor trabajes en el presente...”. Véanse: SÉNECA, *op. cit.*, pp. 1 y 2.

²²¹ MARROU, *op. cit.*, pp. 302-303.

²²² Aulo Gelio nos trasmite un relato que muestra que el respeto y reconocimiento que los romanos tenían por los padres era tan fuerte que había ocasiones en que podían igualarse o sobreponerse a los respetos de políticos de la *res publica*. En el apartado segundo del libro segundo de sus *Noches Áticas*, dónde puede leerse: “...en los lugares, en las funciones y en los actos públicos, los derechos de los padres confrontados con los poderes de los hijos que tienen una magistratura se interrumpen un poquito y se eclipsan, pero cuando fuera de la vida pública, en el trato y la vida domésticos, uno se sienta, camina, se recuesta para comer en el convivio familiar, entonces entre el hijo magistrado y el padre privado cesan los honores públicos y surgen los naturales y

Mediante estos primeros acercamientos, el joven romano obtenía de manera gradual la experiencia que le permitiera asimilar de manera correcta aquel sustrato consuetudinario y ser admitido -para su honra- en los exclusivos círculos de los varones.²²³

Esta convicción no cesó hasta bien entrada la era de la República, donde los esclavos fueron utilizados como tutores -cuando su sapiencia lo ameritaba-; aunque una parte de la sociedad se guardó de esta práctica y prefirió preservar la dignidad romana al negarse a depositar en el esclavo la realización de una actividad de tan grande importancia como la educación, como muestra fehaciente del sentimiento elitista y clasista de la educación romana.²²⁴

Un ejemplo del cuidado paternal romano por la educación de los hijos lo podemos observar en Marco Porcio Catón, el censor.²²⁵ Según el testimonio de Plutarco, Catón se encargaba personalmente de la educación de sus hijos y su celo se granjeó que el poeta Juvenal lo mencionara en su Sátira XIV como ejemplo para la virtud.²²⁶

Si bien es cierto que el niño (*puer*) adquiría nociones de la vida social en compañía de su padre, también lo es que el párvulo²²⁷ (*infans*) conocía el mundo por medio de la guía materna.²²⁸ Las matronas romanas se consagraban también al cuidado de los infantes -cual si fueren sus servidoras- teniendo esta tarea —el cuidado de su casa y de sus hijos— los aspectos constitutivos de la virtud femenina. La influencia familiar y materna fue en el romano tan fuerte, que se

genuinos.” GELII, Aulli. *Noctes atticae*, Trad. Amparo Gaos Schmidt, UNAM, México, Tomo I, 2000, p.103)

²²³ Entre las obras clásicas pueden hallarse variadas referencias que corroboran estas consideraciones sobre las construcciones culturales que venimos refiriendo. Como ejemplo Aulo Gelio en sus *Noches áticas*, narra la historia del niño Papirio Pretextato, quien fuera honrado por el Senado merced a la precocidad de su discreción. HORATII, Q., Flacci, *Epodon carminumque libri et carmen seculare*. Trad., Rubén Bonifaz Nuño, UNAM, México, 2007, p. 3 y GELII, Aulli, *op. cit.*, pp. 95 y ss.

²²⁴ QUINTILIANUS Marcus, Fabius, *Institutionis oratoriae, libri XII*, editado por Ludwig Rademacher, Leipzig, 1971, p. 14.

²²⁵ Véase MARROU, *op. cit.*, p. 304 y LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 73.

²²⁶ JUVENAL, *Sátiras*. Trad. Bartolomé Segura Ramos, Ed. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1996, p.173 y ss.

²²⁷ Niño menor de siete años.

²²⁸ DILTHEY, *op. cit.*, p. 78.

proyectaban no pocas ocasiones hasta la edad adulta, no solo en el ámbito personal; sino aun en las decisiones políticas.

La influencia materna en la formación de los romanos quedó manifiesta en el relato de Suetonio; quien cuenta que Nerón, una vez llegado al poder -a sus diecisiete años-, el primer día de reinado dotó a su progenitora, Agripina, con un poder político ilimitado y que dio a su guardia la contraseña de: "*Optima Madre*" y además no tuvo ningún sentimiento de impudicia de ser visto en público llevado con su madre en la misma litera.²²⁹

Llegada la adolescencia, los jóvenes romanos debían quedar señalados en una ceremonia pública en la cual abandonaba el púber sus vestiduras de niño llamadas *praetexta* y pasaba a ostentar la indumentaria denominada *toga uirilis*, con la cual en adelante habría distinguirlo.²³⁰

Tomada la toga por su vástago, el *Pater familias* confiaba al nuevo ciudadano a los cuidados de un amigo de la familia que ya hubiera aglomerado sobre sí los timbres prestigiosos del *ius honorum*. De esta manera, el joven se iniciaría en la vida pública antes de pasar a realizar el servicio militar. A esta práctica de poner a un hijo bajo el cuidado de un ilustre amigo de la casa se le denominaba *tirocinium fori*, expresión que en una versión aproximada significa: noviciado del foro.²³¹

Cumplido el noviciado del foro, el joven romano –sin distinciones de clase social- tenía el deber de instruirse en las armas durante un año.²³² Una vez cumplido su servicio militar, tenía una visión de las dos posibilidades de consagración profesional: las armas o la toga. Normalmente el *tirocinium fori* tenía una extensión cronológica de un año, sin embargo, hay testimonios de varones

²²⁹ Cfr. SUETONII Tranquili, *De vita Caesarum libri VIII*. Ed. Maximilian Ihm, Leipzig, 1907, p. 199.

²³⁰ De esta costumbre hecho se tienen testimonios, como los de Séneca: "...Recuerdas, sin duda, el gozo que experimentaste cuando, abandonada la pretexta, vestiste la toga viril y te presentaron en el Foro..." y los de Suetonio: "El día en que fue a tomar la toga al Foro distribuyó el congiario al pueblo y el donativo a los soldados...en el Senado dirigió un discurso de gracias a su padre adoptivo." Véanse: SÉNECA, op., cit., p. 6. y SUETONIO, *Vidas de los Doce Césares*. Trad. José Luis Romero, Ed. W. M. Jackson, Inc., México, 1963, p. 259.

²³¹ BOWEN, op. cit., pp. 240-241 y MARROU, op. cit., p. 304-305.

²³² HORATII, Q., Flacci, *Epodon carminumque libri et carmen seculare*. Trad., Rubén Bonifaz Nuño, UNAM, México, 2007, p. 126.

connotados –como en el caso de Cicerón–²³³ quienes habían prolongado por más tiempo su presencia en el foro.²³⁴

El concepto romano respecto del cargo público era considerado como de un origen mágico. A diferencia de los griegos que llegaron a considerar las responsabilidades públicas como algo hasta patético, en Roma, el Derecho y los cargos públicos se les atribuía ser parte de un proceso cosmológico.²³⁵

Debido a su concepción metafísica y portentosa, el Derecho y las instituciones públicas adquirieron un vigor y una fuerza especial, sustraídos de toda crítica. Y gracias a dichas concepciones fundaron su peculiar clasismo.²³⁶

La moralidad romana profesaba un profundo respeto por sus figuras públicas y por los varones de avanzada edad.²³⁷ El joven se formaba admirando el pasado y reconociendo la grandeza de quienes le precedieron; sabiéndose iluminado por la gloria de Roma²³⁸, trabajaba abonando con su esfuerzo y formación personal al cumplimiento de la más grande misión romana: el bien de la República, al grado de alcanzar pensamientos patrios sublimes: “*Dulce y decoroso es morir por la patria*”²³⁹.

²³³ MARROU, op. cit., p. 305.

²³⁴ No esperó el arpinate a alcanzar una edad siquiera adolescente para conocer el *fórum romanum*, pues siendo aún un *puer* lo visitaba para observar las defensas que en él realizaban sus mentores Craso y Antonio, los más grandes rectores de su tiempo y fue en esta misma edad cuando el histrión Roscio, le mostró el uso correcto de la voz y los ademanes apropiados a la oratoria; tras pasar puerilidad en esta enseñanza, alcanzó la toga viril, en el año, 90 a.C., lo cual quiere decir que a la edad acostumbrada por los romanos de 17 años. Tras haber viajado a Grecia, conocido y visitado asiduamente el foro, Cicerón fue dado a los cuidados de Mucio Escevola, augur que ya por aquél tiempo gozaba de ochenta años para su *tirocinium fori*; mas Mucio Escevola por tan longeva edad cargado y habiendo sido solicitado por las hermanas praxidiceas murió, el discípulo sin embargo, ávido aún de conocimientos se sintió en la necesidad de un nuevo maestro para prolongar su aprendizaje de las cosas públicas y lo encontró en Quinto Mucio Escevola primo de su primer maestro, este último empero, que no ejercía como augur, sino como *Pontifex Maximus*. (Véanse al respecto los excelentes estudios introductorios del filólogo mexicano Julio Pimentel Álvarez, en las ulteriores traducciones hechas a obras del Arpinate: CICERÓN, Marco, Tulio, *Cuestiones Académicas*. trad. Julio Pimentel Álvarez, UNAM, México, 1980 y también CICERÓN, Marco, Tulio, *De la república*. trad. Julio Pimentel Álvarez, UNAM, México, 1984).

²³⁵ DILTNEY, op. cit., pp. 92-93.

²³⁶ WEBER, op. cit. p. 119.

²³⁷ CICERÓN, Marco, Tulio, *De las leyes*, Trad., Julio Pimentel Alvares y Martha Patricia Irigoyen Troconis, UNAM, México, 2016, p. 37.

²³⁸ MARROU, op. cit., p. 306.

²³⁹ “*Dulce et decorum est pro Patria mori*”... HORATII, op., cit., p. 126

En resumen, las principales características de la educación romana fueron el aspecto familiar; la formación civil; la instrucción militar; la esencia moral y práctica. Todas estas singularidades estaban encaminadas a contribuir a la grandeza de la patria.²⁴⁰

Si bien es cierto, que la educación romana no era igual a la educación aristócrata de los griegos, porque fue una educación subordinada a la vida castrense, que en el trasfondo estaba destinada a una elite social: la milicia.²⁴¹

b. El carácter elitista de la formación romana.

Mientras que el esplendor de la cultura griega se gestó bajo la forma democrática de gobierno, la educación familiar de los romanos floreció como resultado de su complacencia por la aristocracia.²⁴²

La aristocracia romana en nada se parece a la platónica o aristotélica donde se privilegiaban las virtudes individuales; para el *ciuis romanus* era motivo de orgullo descender de ciertos varones cuyas gestas eran objeto de reconocimiento y recordación públicos. Así, los miembros de la *gens* se complacían en recordar y exaltar cada ocasión posible la memoria de sus antepasados.²⁴³

Los modelos que ellos veneraron y a quienes pretendieron emular no eran personajes extraídos de las fábulas de los poetas, sino de las gestas históricas. Este mismo modelo de veneración pública era reproducido a nivel intrafamiliar. La nobleza se caracterizaba por su vehemente respeto a la tradición de su patria y de su casa, resultando el surgimiento de estereotipos como el de ser "gentil"²⁴⁴, que dio lugar al concepto de "genio de familia".²⁴⁵

El *genius familiaris* tuvo sus comienzos en el *Pater familias* cuya personalidad persistía de manera espiritual aún tras su muerte; y su linaje creaba

²⁴⁰ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 85.

²⁴¹ Idem.

²⁴² Ibidem, p. 84.

²⁴³ MARROU, *op. cit.*, p. 306.

²⁴⁴ En estricto sentido etimológico, es decir: relativo a una *gens* o gente.

²⁴⁵ MARROU, *op. cit.*, pp. 306-307.

una ficción orientadora y protectora de la *domus*. Una vez asimilado en la sociedad romana este mecanismo de auto-edificación de estirpes, sirvió de base para proyectar la idea a otros grupos sociales más amplios que el seno familiar, como por ejemplo una legión militar, un gremio o corporación.²⁴⁶

La educación de la aristocracia romana estaba determinada en gran medida por su religiosidad en la cual puede encontrarse el sustrato de la moralidad y celo por la ley.²⁴⁷ La educación romana excitaba los ánimos juveniles poniéndoles ante los ojos ejemplos de hombres virtuosos que antepusieron el bien de la república a sus intereses personales. Para el romano, patria y religión, eran la misma cosa. No se pueden interpretar de otra forma -por ejemplo- los sacerdocios y su estricta relación con el derecho.

Aulo Gelio transmitió a la posteridad varias historias en las que se observa este respeto religioso de los ideales patrióticos llevada hasta extremos difícilmente comprensibles para las formas políticas actuales. La primera de ellas, narra cómo Pirro de Epiro, encontrándose en guerra contra los romanos en Italia, fue traicionado por uno de sus allegados quién se dirigió a los cónsules romanos Cayo Fabricio y Quinto Emilio, ofreciendo envenenar a su señor a cambio de dinero. En respuesta, los Cónsules Romanos enviaron a Pirro otra misiva para prevenirle de tales insidias maquinadas en su contra.²⁴⁸

El segundo testimonio de esta virtud romana ejemplar, se halla en el libro VI de *Noches Áticas*. En esta narración, el autor introduce el ejemplo como muestra la religiosidad de los romanos por la fe jurada. Trata de unos cautivos romanos que se hallaban en manos de Aníbal, El Cartaginés, quien les ordenó se dirigieran al

²⁴⁶ VIRGILIO, *op., cit.*, p. 142

²⁴⁷ La relación que existió entre el derecho y la religión en el Derecho Romano quedó reflejada en la obra de Ulpiano, que fue retomada en el Digesto de Justiniano. Esto por ejemplo en Digesto I, I cuando refiere que de la palabra Justicia deviene derecho y que por ello, no sin razón los juristas son llamados sacerdotes, igualmente puede verse la referida relación, en I, I, 2, cuando dentro del derecho público, incluye el antiguo juriconsulto a las cosas sagradas y los sacerdocios. (JUSTINIANO, *Corpus Iuris Civilis*, trad. Paulus Krueger, Berolini, apud Weidmannos, 13 ed., 1963, vol. I, p. 38).

²⁴⁸ "Ha venido a nosotros Nicias, allegado tuyo, quien nos solicitó para sí una recompensa si te asesinaba en secreto. Nosotros dijimos que no queríamos eso y que por este asunto no esperase provecho alguno...". Véase: GELIO, Aulo, *Noches áticas*. Tomo I, trad., Amparo Gaos Schmidt, UNAM, México, 2000, p. 164

Senado solicitando gestionaran fondos para su propio rescate; y antes de partir les pidió que realizaren un juramento -a la manera romana- para garantizar su regreso. Cuando llegaron a Roma el Senado se negó a pagar su rescate; y ocho de ellos decidieron volver con Aníbal para cumplir con su palabra, dado que había prestado juramento para ello y de forma admirable sus familiares y amigos estuvieron de acuerdo con ello, mientras que vilipendiaron a los que quebrantaron su promesa dada.²⁴⁹

En términos generales, la aristocracia romana supo establecer una educación flexible a los cambios económicos.²⁵⁰ Cabe destacar que el sentido elitista de la educación perduró con los romanos; pero tuvo un matiz distinto que el de los griegos, pues ellos no pretendieron hacer elevadas reflexiones, sino que utilizaron la educación de aplicación práctica.

c. La influencia griega sobre la educación romana.

De lo anterior se deduce que Roma tuvo una tradición educativa propia; sin embargo, que esta no alcanzó a cristalizarse del todo en un pensamiento pedagógico itálico o latino, debido a la impresionante influencia de la cultura griega que proyectó sus destellos sobre gran parte del mundo antiguo y dado su esplendor fue imposible que no irradiara también los desarrollos educativos del pueblo de romano.²⁵¹

Estas tradiciones de los romanos que constituían -por decirlo de algún modo- un método empírico de educar, se vieron profundamente reconstituidas bajo la influencia de la educación griega, la cual operó por medio de diversos estadios. Aunque como ya se dijo, en un principio la influencia griega sobre la educación romana trató de ser rechazada, luego se volvió irresistible, hasta tal

²⁴⁹ GELIO, Aulo, *Noches áticas*. Tomo IV, trad., Amparo Gaos Schmidt, UNAM, México, 2000, p. 78.

²⁵⁰ MARROU, *op. cit.*, p. 312.

²⁵¹ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.* p. 85. y MARROU, *op. cit.*, p. 314.

punto que la educación romana quedó totalmente helenizada. A esta última fase se le dio el nombre de "Revolución Espiritual del Siglo Segundo"²⁵².

Cuando se efectuó la conquista militar y política romana a Grecia, se encontró una civilización que ya no solamente se hallaba produciendo conocimiento, sino más bien, que tenía en plena posesión de un sistema educativo que permitía hacer pedagogía en base a los conocimientos de los sabios del pasado. Ante dicha situación, diversos investigadores sostienen que la cultura romana no copió, sino más bien asimiló, las aportaciones culturales del pueblo conquistado; prueba de ello, es que se habla en la actualidad de una civilización *grecorromana* o de una cultura grecolatina, compuesta de los elementos propios de uno y otro pueblo.

Los aristócratas romanos se adentraron al conocimiento y dominio de la lengua griega –como signo de sofisticación- que les servía de vehículo en la comunicación internacional diplomática.

En el desarrollo del sistema político romano, los ciudadanos consagrados a la cosa pública comenzaron a utilizar la retórica como herramienta que les permitiesen ganarse el favor del *populus romanus* -en sus arengas públicas y ante los tribunales con persuasivos alegatos judiciales—mediante las técnicas aprendidas de Platón.²⁵³

Una vez que en Roma se comenzó a acceder al conocimiento griego, dicho estudio no se limitó al estudio de la literatura y la retórica, sino que también otras artes comenzaron a llamar la atención de los ciudadanos romanos. Polibio refería las ventajas bélicas que proporciona conocer, por ejemplo, la geometría y la astronomía griegas.²⁵⁴

²⁵² MARROU, *op. cit.*, p. 315.

²⁵³ CICERÓN, Marco, Tulio, *Disputas tusculanas*. Trad. Julio Pimentel Álvarez, UNAM, México, 1979.

²⁵⁴ "Todos estos conocimientos y otros semejantes los pueden aprender los jefes, o por propia experiencia adquirida en el mismo ejercicio militar, o por la historia; pero otros necesitan estudio y observación, principalmente en la astrología y geometría. Estas ciencias, aunque en sí no muy importantes para esta profesión, con todo, son de un grande uso". POLIBIO, *Historias*, IX, 6. Trad. Alberto Díaz Tejera, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1982)

No obstante, siempre hubo voces que se negaban a aceptar la adopción extra lógica de la cultura griega, bajo el argumento de que había que continuar defendiendo los valores que habían dado origen a Roma y a preservar impoluto el respeto a las normas jurídicas y morales de los fundadores.²⁵⁵

Una de esas opiniones autorizadas fue la del censor Marco Porcio Catón, quien siempre estuvo preconizando la defensa de los valores con la esperanza de “rescatar” y contagiar de un nuevo fervor patrio a la sociedad de su tiempo.²⁵⁶

Catón “El Censor” –afamado jurisconsulto y orador- elaboró una colección de preceptos denominada *Praecepta ad Filium*,²⁵⁷ mediante el cual exhortaba a la sociedad romana a continuar con los valores que habían dado origen a Roma y a preservar incólume el respeto a las normas jurídicas y morales de los fundadores.²⁵⁸ Catón veía descomponerse de manera paulatina la forma romana de vivir, no solamente en las maneras y usos sociales; sino también en la religión.²⁵⁹

Vencidas las resistencias culturales iniciales, la aristocracia romana abrazó al helenismo y el amor por la cultura griega cundió por todos los estratos sociales de Roma. Se aceptaron los modelos literarios de la literatura griega y no solo sus paradigmas técnicos; sino también sus tópicos, se asistía con entusiasmo a las conferencias que impartían los griegos llegados a Roma por algún asunto diplomático; y por supuesto, –como ya se dijo- se estudiaba la lengua griega.²⁶⁰

Rolando Tamayo sostiene que prácticamente todo lo importante de la cultura fue invención de los griegos: la geometría, la física, la lógica, la retórica, la poesía, el teatro, la historia, la ética, la ciencia política y muchas cosas más. Pero lo extraño es que no crearon la Ciencia del Derecho, no hubo juristas entre los

²⁵⁵ ABBAGNANO y VISALBERGHI, op. cit., 85.

²⁵⁶ MARROU, op. cit., p. 318.

²⁵⁷ “Preceptos para el hijo” en cuyo contenido se basa Plutarco según lo refiere en *Vidas paralelas* XII, I, 1. (PLUTARCO, *Las vidas paralelas*, Trad. D. Antonio Ranz Romanillos, Imprenta central, 1879, pp. 301 y ss.)

²⁵⁸ LUZURIAGA, op. cit., p. 73.

²⁵⁹ El Censor sintetizaba el ideal del auténtico ciudadano romano con la expresión: “*Uir bonus dicendi peritus*”, lo que significa: “Varón bueno experto en el hablar”.

²⁶⁰ GUDEMANN, Alfred, *Historia de la Literatura Latina*. Editorial Labor, Madrid, 3ª edición, 1942, p.13.

griegos. "Esta tarea, la historia la habría de asignar a Roma.... bastaría una sola palabra para señalar la importancia de Roma en la historia universal: *Jurisprudentia*." ²⁶¹

La educación formal elemental -una vez conocida en su forma griega- fue muy fácil de obtener y adaptar para los romanos. Tomando el modelo griego del pedagogo, los romanos se procuraron adquirir esclavos griegos conocedores de la escritura y lengua latinas; y de esa manera crearon la figura del *litterator*²⁶² o maestro de las primeras letras.²⁶³

Bajo la inevitable influencia, la aristocracia romana acogió el modelo educativo griego para sus descendientes. Contaban con maestros particulares y esclavos destinados para este fin. De hecho, las familias romanas preocupadas por la educación de sus hijos gastaban mucho dinero para reclutar a los mejores profesores y comprar bibliotecas enteras. Incluso, los hijos de las familias de élite viajaban directamente a Grecia para perfeccionar su educación. ²⁶⁴

En el Siglo I, Roma había conquistado ya todo el Oriente que otrora fuera dominio de Grecia. Había llegado ya la *pax romana* y aproximadamente en el año 30 a.C. una de las figuras más emblemáticas de la aristocracia romana fue Marco Tulio Cicerón.²⁶⁵

"M. Tullius Cícero -refiere, Raymundo de Miguel- nació en Arpino, pequeña población de los Volscos, en 3 de enero del año 648 de la fundación de Roma"²⁶⁶. Cicerón fue hijo un caballero romano quien -como sus antepasados- nunca había desempeñado un cargo público y pertenecía a la tribu Cornelia. De la madre de

²⁶¹ TAMAYO Y SALMORÁN, *op. cit.*, pp. 86 y 129.

²⁶² BOWEN, *op. cit.*, p. 256.

²⁶³ Cabe decir que esta fue para Catón: "La gota que derramó el vaso", pues su mentalidad llena de orgullo romano no comprendía cómo podría considerarse aceptable que un *filius familias* del patriciado pudiera deber algo a un simple esclavo.

²⁶⁴ MARROU, *op. cit.*, p. 319-320.

²⁶⁵ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 74 y DILTHEY, *op. cit.*, p. 91.

²⁶⁶ De esta referencia no resulta sencillo determinar la fecha de nacimiento de Cicerón, ya que el estudioso no se refiere al año 638 a.C.; sino al año 648 *ab urbe condita*, de tal suerte, que para poder establecer a partir de esta referencia la fecha del nacimiento del jurisconsulto, es necesario partir de la tradicional fecha de la fundación de la Urbe, de tal manera, que resulta que Marcus Tullius Cícero, nació en el año 106 a.C. DE MIGUEL Raymundo; *Nuevo Diccionario Latino-Español Etimológico*. Sáenz de Jubera, Hermanos Editores, Madrid, 1919, p. XX.

Cicerón solo se sabe que tenía por nombre Helvia y que procedía de una familia que en el siglo II, había tenido el honor de dar a la patria dos pretores.²⁶⁷

El padre de Cicerón era de salud delicada, sin aspiraciones políticas y de afición literaria, para quien resultaba de especial importancia la educación de sus hijos. Aunque vivían alejados de la gran Urbe, con intención de que la educación de sus hijos fuere la mejor, viajaron a Roma, donde tenían casa propia situada en la región oriental del Esquilino, cuando Marco y Quinto tenían siete y tres años respectivamente.²⁶⁸

La relación que Marco sostenía con su hermano menor, Quinto, era buena, fue el único hermano de Cicerón, quien se casó en el año 76 con la hermana de Ático²⁶⁹, que se convirtió en el mejor amigo de Marco y compartiría largas y continuas experiencias política.²⁷⁰

Cicerón desde principio de su educación mostró gran afición y talento literario y retórico. Estudio con el famoso orador Craso, quien fue su mentor en cuestiones del arte de la expresión; estudió también con maestros griegos y además de los estudios jurídicos, dedicaba durante la adolescencia, parte del día a la poesía.²⁷¹

El filósofo -desde la edad temprana- fue asiduo asistente al Foro Romano que visitaba para observar las defensas que en él realizaban sus mentores Craso y Antonio, los más grandes exponentes de la retórica de su tiempo, donde observó el uso correcto de la voz y los ademanes apropiados a la oratoria, habiendo alcanzado a obtener la toga viril a la edad acostumbrada por los romanos, de 16 años.²⁷²

Por esta época, lo estudios de Marco Tulio se vieron interrumpidos por la defensa que prestara a la patria en la guerra contra los confederados italianos, en

²⁶⁷ GUDEMAN, *op. cit.*, p.104.

²⁶⁸ BOWEN, *op. cit.*, p. 247-248.

²⁶⁹ Ático (llamado de esta forma por su afición a todo lo griego) fue el mejor amigo de Cicerón, al cual conoció en el año 90 a.C., en las lecciones que daba el octogenario augur Mucio Escevola.

²⁷⁰ IRIGOYEN TROCONIS Martha, Patricia; *De Legibus*, UNAM, México, 2016, p. XI

²⁷¹ BOWEN, *op. cit.*, p. 247-248.

²⁷² UTCHENKO, S., L., *Cicerón y su tiempo*. trad. José Fernández Sánchez. Akal Editor, Madrid, 1978, p. 100.

principio bajo las ordenes de Pompeyo y con posterioridad del famoso, iracundo y terrible general Sila. Tras esa breve incursión en la carrera de las armas, se sintió poco atraído por éstas y volvió a sus estudios, sintiéndose en esta ocasión atraído enormemente por la filosofía. En este campo sus maestros fueron Filón de Larisa y el estoico Diodoto, ambos exiliados griegos, con quienes perfeccionó su oratoria latina y también aprendió la griega.²⁷³

Plutarco describe a Cicerón como un gran abogado, de gran renombre ganado desde sus primeros litigios desde la juventud, que dados sus éxitos en la defensa de procesados tuvo que exiliarse durante un tiempo temor a la venganza del dictador omnipotente, Sila.

Una vez en Grecia, donde tuvo que resguardarse, pudo ver y escuchar a los mejores oradores y a los más célebres filósofos; y se dice que luego estando en Rodas pronunció una arenga que dejó impresionado a su maestro Apolonio Molon.²⁷⁴ Plutarco refiere que a su retorno a Roma, el vulgo le llamaba a manera de sorna: "el Griego" o "el Sabio".²⁷⁵

Cicerón recorrió por mérito todas las dignidades, hasta llegar bajo el gobierno de Antonio a la más alta magistratura, el Consulado. En el año 76, fue nombrado Cuestor, para lo cual viajó a Sicilia, donde tenía la misión de asegurar el suministro de trigo de Roma, tarea que logró hacer muy bien y se granjeó el afecto de los Sicilianos como óptimo gobernante.

Después de haber sido Cuestor, Edil y Pretor, fue nombrado Cónsul ante el Senado, desde donde habría de enfrentar su histórico combate en contra del demagogo Catilina -quien pretendía apoderarse por la fuerza del poder de la Metrópoli- mediante la pronunciación de sus *Catilinariae*, discursos por los cuales ponía al descubierto ante el Senado, obteniendo la pena de muerte en contra del traidor y su comuna.²⁷⁶

²⁷³ MARROU, op. cit., pp. 327-328.

²⁷⁴ DE MIGUEL, op., cit., p. XXI.

²⁷⁵ PLUTARCO, op., cit., t. IV, p. 38

²⁷⁶ El texto original de esta obra y el pasaje de referencia se encuentran en CICERONIS Marci Tulli, *In Catilinam oratio I, in Senatu Habita*, Ed. Bosch, Barcelona, 1956, p. 3

Las cuestiones propias de la política romana siguieron su curso, desembocando en una guerra Civil, debido al enfrentamiento entre los dos miembros restantes del triunvirato; Pompeyo por una lado y Julio Cayo César por el otro.

Cicerón apoyó a Pompeyo y no obstante su derrota, Julio César le otorgó el perdón, concediéndole la posesión de todos sus honores y propiedades. Luego de la muerte del Emperador en el Senado a manos de sus antiguos seguidores, Marco Tulio Cicerón, escribió en contra de Antonio sus encendidas críticas *Philippicae*, que fueron causa para que se ordenara se le privara de la vida.

Cicerón fue un paradigma educativo, civil y viril de tal importancia que el período de su vida fue ha sido denominado: *Época Ciceroniana*.²⁷⁷ Su formación siempre le indicó la importancia de hacer preservar el respeto a la ley, sin embargo, estas se vuelven nugatorias si los ciudadanos no se encuentran bien educados, los valores cívicos únicamente podrían ser garantizados por medio de la educación.²⁷⁸

Según Cicerón, el orador era la cumbre del proceso educativo, el varón capacitado para ejercer influencia sobre la colectividad, por ser un letrado que en base a un modelo ético, su preparación intelectual y su esfuerzo por la justicia y la rectitud moral configuraban el concepto de: Humanidad (*Humanitas*), equivalente a la voz griega: *Paideia* (παιδεία).

No hay que olvidar que Cicerón llegó a desarrollar su elevado pensamiento filosófico, gracias a haber recibido su educación en un medio aristocrático, donde estudió con los mejores maestros de su época. Esa naturaleza patricia lo llevó a opinar que la independencia solo es para los hombres bien nacidos, pues no desean subordinarse a nadie.²⁷⁹

Weber sostiene que Roma consagra una importancia cultural de primera línea en la Historia por dos aspectos: Primero, por haber logrado crear un ámbito mundial unitario, en el cual las aportaciones de Grecia fueron conservadas para la

²⁷⁷ Véase: DE MIGUEL, Raimundo, *op. cit.*, p. 247.

²⁷⁸ BOWEN, *op. cit.*, pp. 250-251.

²⁷⁹ GADOTTI, *op. cit.*, p. 36.

posteridad; y en segundo término, porque también creó un ámbito que mezcló las culturas de Oriente y Occidente, es decir desde la antigüedad cristiana. "Roma suministró además formas y fundamentos esenciales de las instituciones jurídicas y políticas que se han conservado hasta hoy".²⁸⁰

La decadencia del imperio romano fue el costo de sus conquistas y éxitos militares. La dispersión de esfuerzos por terminar y mantener la obra de implantar su control en sus vastos dominios, terminó por debilitar su gobierno imperial.

Mientras que Roma construía su inmenso imperio y sus conquistas explotadas le brindaban incalculables riquezas, en su propia capital comenzó a dominar de manera constante una ilimitada inestabilidad en el gobierno.

Cuando Septimio Severo llegó al poder, se instauró durante veinte años una dictadura militar, que si bien propició orden, tenía un carácter semi-bárbaro. A su muerte sucedió una severa anarquía que comenzó a desarticular y arruinar toda la prosperidad y la cultura anterior.²⁸¹

El establecimiento de un cesarismo militar se desarrolló sobre un pueblo que perdió sus libertades –que eran el pilar fundamental de esa cultura- y al paso de los años sobrevino un abatimiento espiritual ante la falta de conocimientos e ideas para poder reestructurar la cultura que les dio tanta grandeza. "El derrumbamiento en el aspecto cultural fue un fenómeno solitario que se enlazó necesariamente con el derrumbamiento de la organización".²⁸²

La educación en Roma estuvo diseñada e implementada para las élites. Los esclavos, que eran más numerosos que en Grecia, por lo general no recibían educación y se les consideraba simples objetos. El sistema educativo no era más que el reflejo de su sociedad, la cual estaba constituida por patricios –propietarios– que monopolizaban el poder; y por plebeyos, quienes eran excluidos de los grupos de élite, a pesar de ser hombres libres.²⁸³

²⁸⁰ WEBER, *op. cit.*, p. 88.

²⁸¹ MONTANELLI, Indro, *Historia de Roma*. Trad. Domingo Pruna. Editorial Debolsillo, México, 2005, p. 387.

²⁸² WEBER, *op. cit.*, p. 124.

²⁸³ GADOTTI, *op. cit.*, p. 31.

A lo anterior, hay que agregar que la educación romana fue utilitaria y militarista, fundamentada en la aristocracia, la disciplina y la rectitud. Su finalidad era la educación para la patria, la paz si es con triunfos y la esclavitud para los conquistados.²⁸⁴

Asimismo, cabe destacar que los romanos practicaron el colonialismo educativo, ya que impusieron su lengua: el latín, a las provincias conquistadas.²⁸⁵

La vida de la sociedad grecorromana entró en una severa descomposición debido a la opulencia, el extravío de valores, la falta de solidaridad y las pasiones irrefrenables, que habrían de terminar por destruir ese gran imperio.²⁸⁶ La adopción del cristianismo hubo de brindar respuestas a la sociedad de forma no racional sino basadas en el misticismo y en la iluminación sobrenatural.²⁸⁷

III. LA CULTURA AL INICIO DEL CRISTIANISMO.

1. Causas de la expansión del Cristianismo y su pensamiento.

El derrumbamiento de la cultura grecolatina generó un cambio radical en el pensamiento y la generación del conocimiento en el mundo occidental. La caída del mundo helenístico, que había constituido algo vivo durante mil años, desde el 750 a. C. hasta el 250 de nuestra era, tuvo efectos importantes en el mundo.²⁸⁸

La invasión y conquista de los bárbaros a Roma -en el año 410- significó la caída definitiva del imperio romano. La llegada al poder romano de militares, fue debilitando el carácter libertario de la vida de las sociedades y generó una descomposición social, que de manera paulatina, fue gestando los cambios internos.²⁸⁹

²⁸⁴ Ibidem. p. 33

²⁸⁵ Ibidem. p. 31.

²⁸⁶ BOWEN, op. cit., p. 297.

²⁸⁷ ABBAGNANO y VISALBERGHI, op. cit., p. 89.

²⁸⁸ BOWEN, op. cit., p. 297 y ABBAGNANO y VISALBERGHI, op. cit., p. 89.

²⁸⁹ MONTANELLI, Historia de Roma... cit., pp. 437 y 438.

Una fuerza espiritual renovó a la cultura antigua, conservándola sí, pero sometiéndola también a su propia ideología. Esta fuerza fue la Iglesia Cristiana. Para los efectos de esta investigación, vale la pena recordar que Cristo -en términos pedagógicos- había sido un gran Maestro, popular y revolucionario.²⁹⁰

Después de la muerte de Jesús, el nacimiento del cristianismo fue un factor definitivo que favoreció esta transformación. La presencia real y muerte de Pedro y Pablo a manos de Nerón en Roma, fue el inicio de la construcción de esta corriente religiosa que ha permanecido vigente hasta nuestros días.

Se considera a Pedro como el primer Papa de la Iglesia Católica y a Pablo como el fundador de dicha institución, por su labor misionaria personal.²⁹¹

En principio, el cristianismo fue el resultado de la vida religiosa del judaísmo ulterior, el cual encuentra grandes semejanzas con la piedad ascética de la secta religiosa que se ubicaba a orillas del Mar Muerto y el mensaje de salvación de Jesús.²⁹²

Existen investigadores que tratan de explicar cómo fue posible que un imperio animado por una religión politeísta fuera conquistado finalmente por un pensamiento mágico -la existencia de Jesucristo- que era proveniente de un suceso acaecido en uno de sus dominios.²⁹³

De manera sociológica se cree que aunado a la decadencia gubernativa del imperio, existía un ambiente anímico-espiritual en las sociedades, que fue propicio para que se diera ese cambio paradigmático.

La crisis de las representaciones aristocráticas que se nutrían del ideal del hombre heroico y guerrero construidas por el orgullo romano, debido a falta de guerras y conquistas, se vio aderezado por el debilitamiento de una institución esencial en la construcción social romana: la esclavitud.

²⁹⁰ Ibidem, p. 41.

²⁹¹ WEBER. *op. cit.* p. 135.

²⁹² JAEGER, Werner, *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Trad. Elsa Cecilia Frost. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2008, p. 11.

²⁹³ DILTHEY, *op. cit.*, pp. 118 y 119.

La contracción económica por la falta de nuevos siervos, hizo que la esclavitud mermara y se hiciera una institución rara y cara; lo que obligó a sus dueños a abandonar las ciudades hacia sus dominios rústicos para constituir una especie de corte feudal y los esclavos se convirtieron en sus colonos a los que les cobraban tributos y otras prestaciones.

La institución de la esclavitud sostuvo siempre el nivel de vida de las clases superiores y debido a su debilitamiento, la vida de las ciudades se contrajo de manera notable.

“El mundo antiguo occidental, tanto en sus fases aristocráticas como en las democráticas, había edificado siempre sobre la base de la autonomía municipal; por el contrario, en esta nueva época, encontramos instalada en todas partes una organización jerárquica que interviene en todos los asuntos cotidianos y minúsculos; una organización jerárquica que se halla extendida en todo el Imperio como principio de dominación no solamente espiritual sino también terrena, y que abarca la totalidad de la vida”.²⁹⁴

Esto quiere decir que el sistema político que vivió durante siglos de esplendor basado en la libertad ciudadana, fue sustituido por un sistema de gobierno y de administración carente de ella.

Ese fue el terreno fértil que encontró el pensamiento cristiano. El pensamiento de Jesús se fundó en una ética luchadora en contra de todos los modos de vida existentes; volvió al revés todos los signos y normas, sobre la base de la fe creada por él mismo. La defensa de los pobres y oprimidos, de los apenados y agobiados. Por ello se le considera como el gran revolucionario, el Mesías.²⁹⁵

El cristianismo se constituyó como una cosmovisión para realizar una misión, una tarea fundamental: llevar a cabo una redención y una conquista del

²⁹⁴ JAEGER, Werner, *Cristianismo primitivo... cit.*, p. 11.

²⁹⁵ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 89.

mundo para lograr la transformación de todos los aspectos de la vida de los hombres.²⁹⁶

Para ello era indispensable la constitución de la institución episcopal de la Iglesia y una concepción eclesiástica definida y organizada.

Si el bautizo y la comunión eran sacramentos -es decir, un acto producto de la divinidad- en consecuencia los obispos, sacerdotes y demás auxiliares, eran personas consagradas por Dios. De esa idea se comenzó a edificar la poderosa institución religiosa y política de la Iglesia Católica.²⁹⁷

Constantino promulgó -en el año 313- el Edicto de Milán mediante el cual se legalizaba a la religión cristiana; es decir, la conversión del cristianismo en el catolicismo, con lo cual la convirtió en la religión sociológicamente dominante del mundo mediterráneo. Se considera que ello fue un acto político extraordinario que le permitió congraciarse con los miles de creyentes que ya moraban en el imperio. Constantino también ordenó la refundación de la ciudad de Bizancio (actual Estambul, en Turquía), llamándola "Nueva Roma" o Constantinopla (Constantinópolis, la ciudad de Constantino).²⁹⁸

La construcción determinante de la doctrina católica vino a ser fortalecida por el pensamiento de un gran filósofo: San Agustín. Agustín destacó en el estudio de las letras, la literatura -especialmente la griega clásica-, la oratoria, gramática, retórica y finalmente se dedicó de lleno al estudio de la filosofía.²⁹⁹

San Agustín ocupa un lugar preponderante en la histórica educativa del cristianismo y particularmente de la patrística. Con su gran ingenio, respondió a los principales problemas de las reflexiones cristianas, con una gran agudeza intelectual e inalterable fe.³⁰⁰

Ante el hundimiento del mundo imperial romano, debido a sus excesos, pasiones y ambiciones, San Agustín argumentó que todo ello se debió a que: "los

²⁹⁶ Idem.

²⁹⁷ LUZURIAGA, op. cit., p. 79.

²⁹⁸ BOWEN, op. cit., p. 340.

²⁹⁹ LUZURIAGA, op. cit., p. 83.

³⁰⁰ ABBAGNANO y VISALBERGHI, op. cit., p. 96.

hombres se apartaron de Dios, por causa de su innata condición pecadora. Tal nacimiento y perecimiento proseguirá hasta que retorne el Redentor que proporcionará la salvación, con la beatitud y la paz tan sólo para los elegidos, Y para ser admitido entre éstos, entre los elegidos, el individuo debe creer y reformarse hasta el último.³⁰¹

Con ello, San Agustín estableció la tesis fundamental del cristianismo y fusionó por mucho tiempo la fe y al conocimiento en una sola concepción filosófica.³⁰²

Es célebre su interpretación sobre el Éxodo en que equipara el conocimiento general con el equipaje de quienes huían de Egipto. Afirmaba San Agustín, que en la misma forma en que los israelitas se despojaron de los vasos de oro y plata por su inutilidad, en esa misma forma el cristiano debía liberarse de las prácticas paganas de todo aquello que fuera contrario a su fe.

También San Agustín sostenía que la Biblia tiene un valor literario en nada queda a la zaga de las más enjundiosas producciones del genio grecorromano. En las Sagradas Escrituras de la tradición judeocristiana se hallan contenidas todas y cada una de las formas de decir que los antiguos griegos y romanos desarrollaron.

El pensamiento educativo de San Agustín puede diferenciarse en dos períodos: uno en el que pone mayor énfasis en la instrucción humanista y otro en el que prevalece la formación ascética. En ambas posiciones, confluye la guía moral y espiritual que nos ayuda a contemplar la ley divina eterna.³⁰³

Sin embargo, manifiesta que la educación humanista tenía que ser para la clase dirigente de la Iglesia, mientras que para los pobres e ignorantes "solo les resultaba imprescindible la disciplina y la obediencia".³⁰⁴

Estas ideas exponen que incluso en el pensamiento de uno de los más grandes de los pensadores de la Iglesia se encuentra enraizada la concepción

³⁰¹ WEBER, *op. cit.* p. 148.

³⁰² ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 96.

³⁰³ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 84.

³⁰⁴ *Idem.*

elitista de la educación. En efecto, la Iglesia estaba convirtiendo al cristianismo como un mecanismo para el adoctrinamiento y disciplina.³⁰⁵

El pensamiento filosófico dejó de producirse a causa de la caída del Imperio Romano, en el siglo V d.C., que ocasionó un clima de inestabilidad y destrucción. Las tribus bárbaras —que otrora se encontraran tras las murallas del Imperio— invadieron y arrasaron a Roma y se establecieron a lo largo de Europa creando sus propias instituciones políticas, lo que generó el aislamiento de los invadidos y el soterramiento de la cultura clásica con todos sus elementos, propiciando la dispersión y pérdida de muchas de las obras de los filósofos que fueron los educadores de la antigüedad.³⁰⁶

Como resultado de estos sucesos, la producción intelectual dejó de producir conocimiento original y en su lugar se dedicaron solo al rescate de la cultura perdida. Entre los Siglos V y IX d.C. no hubo producción nueva sino recopilación y la actividad intelectual se consagró a tratar de compendiar las obras sobrevivientes de la antigüedad Grecolatina.³⁰⁷

Como ejemplo de esta forma de recuperación cultural se encuentran trabajos como los de Isidoro de Sevilla, -quien recibió una educación aristocrática-³⁰⁸ uno de los grandes pensadores y divulgadores del pensamiento, con su obra *Etimologías u Orígenes* -como también se le conoce- que constituyó un importante esfuerzo por reavivar el saber teológico, filosófico, científico y literario de la antigüedad.³⁰⁹

En el periodo comprendido entre la caída del Impero Romano³¹⁰ y el principio de la Edad Media, surgió como consecuencia del fortalecimiento del cristianismo y la instauración de la Iglesia Católica, un movimiento educativo de

³⁰⁵ DILTHEY, op. cit., p. 126.

³⁰⁶ BOWEN, op. cit., pp. 438-439.

³⁰⁷ ABBAGNANO y VISALBERGHI, op. cit., p. 102.

³⁰⁸ BOWEN, op. cit., pp. 446-447.

³⁰⁹ Fueron veinte los libros de las Etimologías.

³¹⁰ Se sugiere para mayor detalle de este suceso histórico ver: RÉMONDON, Roger, *La Crisis del Imperio Romano, de Marco Aurelio a Anastasio*. Trad. Carmen Alcalde, Editorial Labor, Barcelona, 1967.

manera consecuente y simultánea inspirado en la "filosofía cristiana", que se extendió hasta consumada el Medioevo.³¹¹

Este intento pedagógico-religioso fue propugnado en un inicio por la Filosofía Patrística y la Filosofía Escolástica, ambas fundadas en ideas religiosas, pero con diferentes enfoques.³¹².

Se conoce como filosofía patrística a los esfuerzos ideológicos organizados entre los siglos I al VII, con el objetivo de consolidar el surgimiento de la iglesia y propagar los ideales del Cristianismo. Se fundaba en las Epístolas de San Pablo y el Evangelio de San Juan y fue creadora de varios conceptos cristianos, como el pecado original, la creación del mundo por Dios y la resurrección del fin del mundo.³¹³ Este intento ideológico creó a la Teología, que intenta ser una ciencia que explica los grandes misterios de la religión católica.

La educación en el período de la Patrística fue congruente con los contenidos de la educación clásica. En principio se desestimaron las "artes liberales", pero luego con la obra *Las Bodas de Mercurio y La Filología*, de Marciano Capella, se admitieron también a la gramática; retórica; lógica; aritmética; geometría; astronomía; y música.³¹⁴

A ella le sucedió la Filosofía Escolástica, que floreció entre los siglos IX al XV, que retomó muchos de los fundamentos del pensamiento filosófico griego. A través de esta cosmovisión, la Iglesia Católica intentó combinar la razón y la ciencia con sus ideales y trató de explicar de forma racional la existencia de Dios y su relación con el hombre y la fe.³¹⁵

Al no aceptar las verdades que contradigan su dogma religioso y los fundamentos de la fe cristianos, estas expresiones filosóficas medievales -Patrística

³¹¹ LUZURIAGA, op. cit., p. 85.

³¹² La filosofía patrística a su vez puede ser dividida en: *Patrística Inicial* y *Patrística del Esplendor*. Los principales exponentes de la *Patrística Inicial* fueron: Aristides, Athenágoras, Tertuliano, Tatiano, Justino, Minucio Félix, Lactancio, San Irineo, San Hipólito, Pantaeno, Clemente, y Orígenes. La *Patrística del Esplendor* fue abrigada por los siguientes autores: San Athanasio, San Gregorio Nyseno, San Basilio, San Nacianzeno, San Ambrosio, Hilario, San Jerónimo, Apolinar. Y ante todos, desde luego, San Agustín de Hipona quien vivió entre los años 354 y 430 d.C.

³¹³ MARIAS, Julián, op., cit., p.103

³¹⁴ ABBAGNANO y VISALBERGHI, op. cit., p. 94.

³¹⁵ Ibidem., p. 102.

y Escolástica- no fueron aceptadas por quienes participaban en la búsqueda científica de la existencia humana y el universo mismo.³¹⁶ Se dice que mientras que la filosofía va de la pregunta a la respuesta; la teología va de la respuesta a la pregunta.

Durante el periodo comprendido entre el periodo Patrístico y el nacimiento de la Escolástica, florecieron algunos otros autores y glosadores cuya actividad y obras poseen los mismos rasgos generales del periodo; o en su defecto, son meras recopilaciones y traducciones de obras de la antigüedad.³¹⁷

En la obra de *Los Hechos de Felipe*, el apóstol Felipe narró que al llegar a Atenas dijo que venía a revelar la *paideia de Cristo*. Con ello, se demuestra que Felipe tenía la intención de hacer pasar al cristianismo como una prolongación de la *paideia griega*, pero a su vez sugiriendo que Cristo era el nuevo centro de la cultura.³¹⁸

Si bien la educación cristiana logró comunicarse con el pueblo más humilde, es cierto también que fue una educación que se conservó como un elemento exclusivo de unos cuantos grupos de poder; una tarea centralizada por la misma Iglesia, que convirtió a la educación, es decir, al cristianismo, en un aparato ideológico de control político.³¹⁹

Con el fin de imponer la religión cristiana, se instauraron dos tipos de educaciones: una educación para el pueblo, que radicaba en la imposición de dogmas por medio de la catequesis; y la educación clerical, la cual era humanista y filosófica.³²⁰

La educación tuvo una nueva concepción fundada ya no en el heroísmo ni la aristocracia, sino en el poder de Cristo, impuesto en doctrinas, dogmas y disciplinas religiosas.³²¹

³¹⁶ LUZURIAGA, op. cit., p. 85.

³¹⁷ BOWEN, op. cit., pp. 446 y 447.

³¹⁸ JAEGER, *Cristianismo y primitivo y paideia...*, op. cit., p. 23.

³¹⁹ GADOTTI, op. cit., p. 41.

³²⁰ Ibidem, 42.

³²¹ Ibidem, p. 41

IV. LA EDUCACIÓN EN LA EDAD MEDIA

1. El pensamiento educativo durante la Edad Media.

Durante la Edad Media se prorrogó el dominio de la *paideia cristiana*, basada en una serie de factores sociales y culturales. Algunos de los más importantes fueron los siguientes: se institucionalizó el cristianismo por medio de la escolástica y el surgimiento de las universidades; la aparición del feudalismo y el intento de la educación palatina y estatal; así como por el localismo y gremialismo.³²²

No hay que olvidar que en la Europa bárbara las condiciones para la supervivencia se volvieron tan complejas, que la cultura y la educación quedaron aminoradas hasta su casi inexistencia; sin embargo, se lograron preservar algunos elementos educativos que posteriormente serían clave en el Renacimiento.³²³

Este contexto favoreció a que la educación que logró sobrevivir tuviera las siguientes notas distintivas: un acentuado ascetismo; menosprecio por lo intelectual; universal; descuido por las materias terrenales; la sumisión a los dogmas; y el florecimiento de la educación caballeresca, inherente a la educación guerrera –en términos militares– de tipo heroica y elitista.³²⁴

Cierto es que en la Edad Media no floreció con frondosidad un pensamiento educativo; no obstante, hubo un grupo abundante de educadores, compuesto por frailes y canónigos.³²⁵ Nos permitiremos hacer una breve lista de algunos de los más importantes pensadores que intentaron generar conocimiento para tratar de entender e interpretar el mundo que se vivía en esa época; recordando que mediante el estudio de la filosofía, en la antigüedad, se sustentó la base de la educación.

³²² LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 85.

³²³ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 102.

³²⁴ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 85.

³²⁵ *Ibidem*, p. 86.

Anicio Manlio Torcuato Severino Boecio, quien nació en el año 480 y murió en 526 d.C.³²⁶ Estudió en Atenas, desempeñando un cargo público en la corte del rey Teodorico³²⁷. Su actividad intelectual principal consistió en el estudio de la obra lógica de Aristóteles. Tradujo y comentó el *Organón*, glosó el *Eisagoge* de Porfirio, comentó *las Categorías*, el tratado *De Interpretatione*, los *Tópicos*, los *Analíticos* y los *Tópicos*, de Marco Tulio Cicerón. Compuso sus propios tratados de lógica, a saber: *Introductio ad categoricos*, *Syllogismos*, *De categoricis syllogismis*, *De divisione*, *De topicis differentiis*, entre otras. Fue llamado por Maurice Wulf³²⁸ como: “El último romano y el primer escolástico” y el principal conducto por el que se transmitió a Occidente el aristotelismo.”³²⁹

San Juan Damasceno, teólogo y escritor sirio —que se sabe murió en el año 749 de nuestra Era— quien fue un importante representante de la Iglesia griega³³⁰, es decir, de la doctrina que estudia el tratado sobre los santos padres. Se dice que en el Oriente tuvo gran reputación³³¹, comparada con la que en Occidente tuvo Santo Tomas de Aquino.

Su obra magna fue *Fuente del conocimiento*, que se encuentra dividida en tres partes: *La Dialéctica*, donde sugiere que todo conocimiento —incluida la filosofía— debe estar al servicio de la teología; *La Historia de las herejías*, y su *Explicación sobre la fe ortodoxa*. Entre sus demás escritos destacan el *Diálogo contra los Maniqueos* y el *Tratado Contra los Monoteístas*, y el *Tratado Sobre los Dragones y los Fantasmas*, en contra las supersticiones. Consideraba a la filosofía

³²⁶ BOWEN, *op. cit.*, p. 427.

³²⁷ Rey Ostrogodo llamado el “Grande” de la dinastía de los Amalos cuyo muy poderoso reinado se extendió 474 al 526, nacido en el año 454 d. C., en Pannonia Dacia. Favoreció el desarrollo de las artes y las letras. Hizo de Ravena —capital de su reino— un destacado centro artístico y cultural. Luego, por conflictos políticos ordenó en el año 526 el fusilamiento del sabio Boecio.

³²⁸ COPLESTON, *op. cit.*, tomo I, p. 426.

³²⁹ Difícilmente podemos aceptar la denominación que aquí se da a Boecio como el “primer escolástico” pues según nuestros datos, la escolástica se inicia en el Siglo XI d.C., —aunque Julián Marías, marca su inicio en el S. IX (Véase MARIÁS, Julián, *Historia de la filosofía*. Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1941, p. 123) — empero, colocamos aquí estas opiniones para resaltar la importancia de esta figura como compendiador, traductor y glosador de obras de la antigüedad.

³³⁰ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 92.

³³¹ MARTÍNEZ CARRASCO, Carlos, “La visión del Islam en la obra de Juan Damasceno”, *Byzantion Nea Hellás*, España, 2015, no. 34, pp. 95-115.

griega como el "propedéutico del cristianismo" y sostenía que la fe es el fundamento de la razón.

San Isidoro, fue arzobispo de Sevilla durante más de tres décadas (599-636), canonizado como santo por la Iglesia católica y considerado entre los Padres de la Iglesia. Fue un escritor prolífico, compilador y recopilador; autor de numerosos trabajos históricos, teológicos y eclesiásticos, de astronomía y geografía, diálogos, enciclopedias, diccionarios, biografías y ensayos valorativos sobre el Antiguo y Nuevo Testamento.³³²

Su obra más conocida fue una monumental enciclopedia sobre la evolución del conocimiento -desde la antigüedad hasta el siglo VII- denominada *Etimologías*,³³³ que abarca aspectos historia, arte, teología, literatura, historia, cosmología, gramática, ciencias naturales, y por su puesto derecho. Esta obra permitió la conservación de las tradiciones griegas y latinas, expandiéndose por toda la Península Ibérica y posteriormente por el "viejo continente".

Beda El Venerable nacido en 672 d. C., fue un erudito monje benedictino sajón³³⁴ que se desempeñó en el monasterio de San Pedro y San Pablo en Wearmouth³³⁵, hoy en día parte de Sunderland. Es recordado como un enorme pensador y publicista y se considera que su *opera magna* es la *Historia ecclesiastica gentis Anglorum* (Historia eclesiástica del pueblo de los Anglos),³³⁶ por lo que fue nombrado como el "Padre de la Historia Inglesa".³³⁷

Alcuino de York fue un filósofo, teólogo, gramático, pensador y educador británico, que nació hacia el año 735³³⁸, en la ciudad de York en el Reino Unido, al

³³² BOWEN, op. cit., pp. 446-447.

³³³ LUZURIAGA, op. cit., p. 96.

³³⁴ Ibidem, p. 97.

³³⁵ BOWEN, op. cit., pp. 452-453.

³³⁶ Cfr. ABAGGNANO y VISALBERGHI, op. cit., p. 95.

³³⁷ Se estima que la biblioteca de Beda "el Venerable" contaba entre 300 y 500 libros, que se consideraba una de las más extensas de Inglaterra. A él se atribuyen las siguientes obras: *De temporibus*, *De temporibus ratione*, *De ratione computi*, *De loquela per gestum digitorum*, *Vita sanctorum abbatum monasterii Wieremutha et Gyruum*, *Epistula ad Albiun*, *Epistula ad Ecgbertum Episcopum*, *Epistula ad Pleguinam*, *Epistula ad Wicthedum*, *De natura rerum*, *Liber hymnorum*, *De arte métrica*, entre muchas otras.

³³⁸ LUZURIAGA, op. cit., p. 97.

parecer discípulo de Beda, así como de Egberto y Alberto, los más importantes sacerdotes de la Inglaterra de su tiempo.

Fue enviado por el Arzobispo de su región a Roma, donde conoció a Carlomagno, quien luego lo mandó a su lado para impartir clases en la Escuela Palatina -del año 781 al 796-³³⁹ durante la llamada Época del Renacimiento Carolingio.³⁴⁰

Su actividad intelectual, educadora y como escritor incluyó obras pedagógicas, teológicas, poéticas, hagiográficas –sobre la vida de los santos- litúrgicas, además de la revisión profunda de los textos sagrados. Alcuino es difícilmente aceptado como filósofo por los historiadores tradicionales.³⁴¹

Rabano Mauro, discípulo de Alcuino, nacido en 776 d.C., abad del monasterio de Fulda y arzobispo de Mainz;³⁴² es llamado *Primus Praeceptor Germaniae* (Primer Maestro de Alemania), por haber dado notable impulso en aquel tiempo a la cultura de su nación a través de numerosos libros y haber contribuido a la conversión de los pueblos limítrofes aún paganos.³⁴³ Rabano, más que un teólogo fue un maestro práctico, seguidor de Isidoro, Beda y San Agustín.

Autor de los tres libros *De Institutione Clericorum*, obra en donde trata de las siete artes liberales³⁴⁴, así como de los grados eclesiásticos, la predicación de la fe cristiana y la liturgia. Escribió también —basándose en la obra de San Isidoro de Sevilla- la obra intitulada: *De rerum naturis*.

³³⁹ ABAGGNANO y VISALBERGHI, op. cit., p. 102.

³⁴⁰ Se llama así al importante auge que dio Carlomagno a la educación en los territorios de su reino, después de ser coronado emperador en el año 800 d.C., a través del llamamiento de eruditos italianos y españoles que le permitieran modificar el deplorable bajo nivel de conocimiento que se manejaba en las escuelas de la antigua Galia. Se consideró la primera unificación funcional de los poderes políticos y religiosos a partir de la idea del Imperio Cristiano.

³⁴¹ Entre sus obras de carácter didáctico, se citan: *Ars grammatica*, *De orthographia*, *De dialéctica*, *Disputatio regalis*, *Disputatio de rethorica et de virtutibus*.

³⁴² LUZURIAGA, op. cit., p. 97.

³⁴³ ABAGGNANO y VISALBERGHI, op. cit., p. 102.

³⁴⁴ Integradas por lo que en la Edad Media fue llamado el *Trivium* y el *Quadrivium*, las siete artes liberales son respectivamente: *Gramática*, *Retórica*, *Dialéctica*, *Aritmética*, *Astronomía* y *Música*.

Por último, Juan Escoto Erigena, monástico irlandés, nacido en el año 810 d.C., cuya actividad transcurrió también en tiempos del “Renacimiento Carolingio” y en quién se ven mezclados los conceptos de filosofía y religión.³⁴⁵

Fue el creador de la tesis denominada como Panteísmo, que se basaba concepciones neoplatónicas, que sostenía todas las cosas son emanación de Dios y vuelven a él; así como del Pandeísmo, que era su explicación sobre la división de la Naturaleza.³⁴⁶

Para Escoto, razón y fe eran fuentes válidas de conocimiento verdadero y por ello no pueden ser opuestas; pero si así fuera, la razón debería prevalecer. Esta afirmación y el resto de sus ideas fueron condenadas por la Iglesia y luego el Papa Honorio III exigió que todas las copias de sus obras fueran llevadas a Roma para ser quemadas.³⁴⁷

Entre el siglo IX y mediados del XV, hizo su aparición una serie de teorías que se constituyeron la filosofía cristiana denominada la *Escolástica*. Era un conjunto de conocimientos teológicos —formulados, defendidos y expuestos con la apariencia de filosofía— que se produjeron dentro de las Escuelas Palatinas del Renacimiento Carolingio, a partir del Siglo IX³⁴⁸; y la segunda, entre los Siglos XI y XV denominada “Alta Escolástica” durante el periodo caracterizado por las grandes Cruzadas, el resurgimiento de las ciudades y por un centralismo del poder papal que desembocó en una lucha por las investiduras.³⁴⁹

Entre los principales cultores de la llamada filosofía Escolástica³⁵⁰, se encuentran las obras de San Anselmo de Canterbury, Pedro Abelardo, Bernardo de Chartres, Thierry de Chartres, Bernardo Silvestre y Juan de Salisbury.³⁵¹

³⁴⁵ ABAGGNANO y VISALBERGHI, op. cit., p. 107 y LUZURIAGA, op. cit., p. 97.

³⁴⁶ FASSÓ, op.cit., pp-202 y 203.

³⁴⁷ Frederick Copleston consideraba: “Uno de los más notables fenómenos del siglo IX es el sistema filosófico de Juan Escoto Eriúgena, que sobresale como una excelsa roca en mitad de un páramo.” COPLESTON, *op., cit.*, tomo III, p. 93.

³⁴⁸ GRABMANN, Martin, *Historia de la filosofía medieval*, Labor Editorial, Madrid, 1928, p.16.

³⁴⁹ MARÍAS, *op., cit.*, p.133.

³⁵⁰ SALCEDO, Leovigildo, *Introductio in philosophiam*. Editorial BAC, Madrid, 1964, p. 47.

³⁵¹ LUZURIAGA, op. cit., p. 97.

Al Escolasticismo -que denomina a este movimiento teológico- lo define el Diccionario de la Real Academia Española como "la Filosofía de la Edad Media, cristiana, arábica y judaica, en la que domina la enseñanza de las doctrinas de Aristóteles, concertada con las respectivas doctrinas religiosas o también como el espíritu exclusivo de escuela en las doctrinas, en los métodos o en el tecnicismo científico".³⁵²

Siguiendo este orden de ideas, *scholasticus*, era el maestro que impartía las siete artes liberales; al jefe de las escuelas monásticas o catedráticas; y luego a quien se dedicaba a impartir cátedra sobre teología y Filosofía.³⁵³

Los escolásticos ya no se dedicaban a tratar de comprender y formular doctrina cristiana con la ayuda de la filosofía griega, sino a fundamentar y enseñar la doctrina de la Iglesia como sistema científico. "Otro carácter de la escolástica es su preocupación por resolver las contradicciones existentes entre las autoridades reconocidas; todo, con el propósito final de hacer ver que no existe conflicto entre el saber y la fe, la filosofía y la teología, la razón y la revelación."³⁵⁴

Sin duda, Santo Tomás de Aquino fue el mejor exponente de esta doctrina escolástica. Conocido como el *Doctor Angélico o Doctor de la Iglesia*, por su inteligencia excepcional y la pureza de su vida, este pensador nació en el año 1225³⁵⁵ en el reino de Nápoles, donde estudió las humanidades y luego filosofía y teología bajo la dirección de otro notable escolástico: Alberto Magno.³⁵⁶ Se graduó en la Universidad de París y enseñó en Bolonia y en Colonia.³⁵⁷ Fue canonizado en 1323 y declarado Santo Patrón de las universidades y centros de estudio católicos, en 1880.

³⁵² <https://dle.rae.es/?id=GGyJKA6>

³⁵³ LARROYO FRANCISCO, *Sistema e Historia de las Doctrinas Filosóficas*, con la colaboración de Edmundo Escobar, Ed. Porrúa, México, 1968, p. 317.

³⁵⁴ *Ídem.* p. 318.

³⁵⁵ FASSÓ, op. cit., p. 179.

³⁵⁶ ABBAGNANO y VISALBERGHI, op. cit., p. 119.

³⁵⁷ *Ídem.*

Sus obras más conocidas son la *Summa theologiae*, obra maestra del autor y más aun de toda la escolástica; y la *Summa contra Gentiles*, que una apología de las verdades cristianas dirigida de manera fundamental en contra de los árabes.

Santo Tomás de Aquino fue muy popular por su aceptación y comentarios sobre las obras de Aristóteles, señalando -por primera vez en la historia- que eran compatibles con la fe católica. A él se debe un rescate y reinterpretación de la metafísica y una obra de teología monumental, así como una teoría del Derecho que sería muy consultada posteriormente.³⁵⁸

El intelectualismo de Santo Tomás se basaba en su idea de que: "en el acto del conocimiento la sensibilidad es pasiva; el intelecto, en cambio, activo (*intellectus agens*), en cuanto abstrae y analiza, vincula y separa las representaciones. El intelecto es, en efecto, la clave misma del filosofar".³⁵⁹

Cabe destacar que durante la Edad Media, la nobleza y el clero tenían su propia visión de la educación, la cual estaba idealizada por la figura del caballero, con instrucción musical y bélica, versado en las siete artes liberales: tirar con arco; cazar; cabalgar; luchar; nadar; escribir versos y jugar ajedrez.³⁶⁰

En efecto, la nobleza -por medio de la educación- buscaba cuidar y conservar sus intereses, que esa época era mediante el arte de la guerra. Las clases populares solo podían acceder a la educación oral y las mujeres -que eran consideradas por la Iglesia como pecadoras- solo podían estudiar si ingresaban a un convento.³⁶¹

2. La literatura y las artes liberales, como fundamentos de enseñanza en la Edad Media.

La Edad Media aprendió de la antigüedad que la literatura era la escuela misma. La actividad pedagógica medieval continuó considerando a la epopeya

³⁵⁸ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 98.

³⁵⁹ LARROYO, *op. cit.* pp. 317-318.

³⁶⁰ GADOTTI, *op. cit.*, p. 45.

³⁶¹ Idem.

como un fundamento básico de la enseñanza escolar, aunque trataron de crear una epopeya basada en la nueva concepción del mundo, es decir, el judeo-cristianismo pretendiendo constituir una especie de género épico-bíblico, aunque no pudieron del todo librarse del poderosísimo influjo de la cultura clásica sobreviviente.

El latín que seguía siendo el vehículo principal de la comunicación se mantenía enseñando en prácticamente todo el mundo académico.

La literatura fue en Europa durante la Edad Media la principal portadora de la educación. Esta dignísima condición de la literatura como un medio independiente de ejercer la acción educadora viene siendo herencia de Homero, considerado por muchos como "el modelo de los modelos"³⁶², así como través de los versos que Virgilio compendiaría de forma magnífica en su Eneida.

Al principio de nuestra Era, en tiempos de los gobiernos de Claudio y Nerón, Séneca se quejaba con amargura de la incapacidad de las "artes liberales" para volver bueno al hombre.³⁶³ Se les llama liberales porque son propias del hombre libre, es decir, aquél que no se encuentra supeditado al trabajo, son opuestas a otras artes que son llamadas "mecánicas" (artes *mechanicae*). Solo los hombres pertenecientes a los grupos élite no estaban sujetos al trabajo y gozaban de tiempo libre para consagrarse a profundas reflexiones.

A pesar de ello, las "artes liberales" se implantaron durante la Edad Media como consecuencia de la educación griega heredada y preservada. La influencia de Séneca en generaciones posteriores fue inmensa. Durante el Renacimiento fue admirado y venerado como un oráculo de edificación moral, incluso cristiana; un maestro de estilo literario y un modelo para las artes dramáticas.

La filosofía había dejado de ser el sustrato de la formación cultural cediendo del todo su lugar a la literatura. De esta forma las artes liberales fueron depositarias del saber.

³⁶² GOMEZ, Hermosilla, Josef, *Arte de hablar en prosa y verso*. Imprenta Real, Madrid, 1826, p.13.

³⁶³ SÉNECA Lucio Anneo, *Epístolas morales*. Trad., D. Francisco Navarro y Calvo, Luis Navarro Editor, Madrid, 1884, p. 336. y SENECA Lucius Annaeus, *Ad Lucilium Epistulae morales*. Vol. II, Trad. Gummere, R., M., Harvard University Press, Massachusetts, 1979, p 348.

Las artes liberales fueron la expresión de un concepto medieval, heredado de como ya se ha dicho de la antigüedad clásica, que hace referencia a las artes, disciplinas académicas, oficios o profesiones, cultivadas por hombres libres, es decir, la élite social, que se contraponían a las artes serviles, oficios y actividades propias de los siervos o esclavos. Aquí vemos una de las causas por las que el cristianismo tuvo tal propagación, pues ese estimulaba dejar atrás a la institución esclavista para incorporarlos al mundo libre.

Dichas artes liberales estaban también de manera estratégica personificadas como figuras femeninas. Las siete artes liberales *-Trivium et Quadrivium-* se constituyeron en un tema iconográfico muy utilizado en el arte medieval y de la Edad Moderna.

Se trataba de siete *Disciplinae liberalium artium septem sunt*, que fueron: gramática, retórica, dialéctica, aritmética, música, geometría y la astronomía. Isidoro en sus *Etimologías* las señala.³⁶⁴ Otro texto influyente durante la Edad Media que versaba sobre las artes liberales fue el escrito por **Marciano Capela** al cual tituló pomposamente: *Las nupcias de Mercurio con Filología o De Nuptiis*.³⁶⁵

Durante el Medioevo se dieron dos teorías explicativas del surgimiento de las artes, la de tipo patrístico y la profana. La primera de estas concepciones fue acuñada por autores de origen judaico que habían comprendido bien las ciencias griegas ya en los tiempos de la antigüedad tardía, sin embargo, haciéndolas derivar de su tradición cultural.

La explicación teísta de la etiología de las artes liberales tuvo su antípoda en que es llamada profana, en ella, aunque también se incurre en un *deus ex machina*, el origen es de procedencia distinta a la de la tradición judeocristiana. Se habla que las artes liberales fueron creadas por Júpiter, otros las atribuyen a las

³⁶⁴ La Universidad de Oxford dio a la luz una cuidada edición de esta monumental obra, en los primeros años del siglo XX. (ISIDORI Hispaliensis Episcopi, *Etymologiarum sive originum libri XX*, Typographeo clarendoniano, Oxonii, 1911.).

³⁶⁵ En su título original *De nuptiis philologiae et Mercurio*. Este libro producido en el siglo V d. C. fue de tan gran importancia que se efectuaron traducciones a variadas lenguas, influyó hasta el Renacimiento. Véase: CURTIUS, Ernst, Robert, *Literatura europea y edad media latina*. Traducción de Margrit Frenk y Antonio Alatorre, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1975, p. 64.

deidades egipcias y las hacen inocularse en la tradición semítica mediante la recordación de los nexos de Moisés con aquél pueblo. Se decía que las artes eran las siete columnas de la sabiduría y hasta se llegó a afirmar una procedencia natural con Juan de Salisbury.

Las artes liberales se mantuvieron como el paradigma educativo de toda la Edad Media, siendo explicadas, tratadas y retratadas a lo largo de sendos siglos. Las artes liberales eran para la nobleza y el clero, mientras que las clases populares se dedicaban a otras actividades serviciales. Según refiere Robert Ernest Curtius, antes del siglo XII las artes liberales era el orden fundamental que ansiaba dársele al intelecto³⁶⁶, sin embargo, en materia de la educación, algo grande y trascendente se gestaba al llegar el siglo XII: el surgimiento de las Universidades, que fueron producto de coyuntura social y de la necesidad de ampliar los horizontes limitados en la generación y difusión del conocimiento, que durante siglos había padecido la vida medieval.

3. Instituciones de enseñanza durante la Edad Media.

Hemos referido cuál era el contenido de los estudios que se efectuaban en la Edad Media, cuáles sus finalidades, cuáles las explicaciones de sus orígenes; sin embargo, no hemos referido aún quiénes efectuaban tal enseñanza y en qué lugares se llevaba a efecto. En el presente apartado trataremos sobre los diversos establecimientos en que fue desarrollado el esfuerzo pedagógico medieval.

Como resulta evidente el primer recinto en el cual pudieron realizarse estudios tras la caída del imperio Romano fueron los monasterios, en los cuales se impartía la más básica educación relativa a las creencias cristianas, sirviendo como pensamiento hegemónico e ideológico para la nobleza y el clero. Con el paso del tiempo dichos humildes establecimientos fueron adquiriendo vigor convirtiéndose

³⁶⁶ CURTIUS; *op., cit.*, p. 70.

en verdaderos centros de convergencia de quienes se preocupaban por el cultivo de sus facultades intelectuales.

Entre estos primeros centros pueden contarse los recintos monásticos de la orden benedictina, ubicados en Monte Casino, York, Fulda, Gall y Tours. Con el paso del tiempo, otras órdenes monásticas se agregaron a esta labor educativa como fue el caso de los cluniacenses,³⁶⁷ franciscanos y dominicos.³⁶⁸

La calidad de la educación impartida en los monasterios era elemental, pues era evidente que el objetivo de estos recintos era en principio el recogimiento espiritual y no el desarrollo intelectual. Podría sostenerse que estos centros eran lugares para el aprendizaje de las primeras letras, que se enseñaban a los niños que se pretendía fueran consagrados a la vida monástica y que su programa de estudios era el aprendizaje de la lectura y la escritura, la agricultura, actividades artísticas y a la labor de copiar textos y escritos. Con el florecimiento de la teoría teísta explicativa de las artes liberales, se adicionó entre los estudiantes avanzados de estos centros el estudio de los clásicos grecolatinos.

Una vez establecidas estas escuelas de corte monástico y habiendo desarrollado y experimentado las bondades de sus programas de estudios, se implementaron otro tipo de establecimientos dirigidos por los monjes, que enseñaban a niños que no se dedicarían al monacato.

Además de estos centros de enseñanza adicionales a los monasterios, con el tiempo surgieron otros centros docentes en las grandes catedrales. Ellos se desarrollaron a partir del siglo XI, y como resultará evidente por su fecha, son el antecedente más cercano de las ulteriores sociedades de estudiantes y maestros que fueron llamadas *Universitas Studiorum*.

Las escuelas en las catedrales no se encontraban a cargo de un religioso que dedicase parte del tiempo dedicado a su consagración espiritual a la piadosa labor de enseñar a leer y a escribir a los pobres; sino de un profesor llamado *scholasticus*, adjetivo, por cierto, procedente del sustantivo latino *schola* que

³⁶⁷ Perteneiente o relativo a la Orden de Cluny, fundada en Borgoña por San Odón hacia el año 930. Diccionario de la RAE. <https://dle.rae.es/?id=9VPo9Yd>

³⁶⁸ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 86.

significa escuela. Se dice que los primeros establecimientos de enseñanza de este tipo fueron las *Scholae Catedrales* de Letrán, Roma, Lion, Reims, Lieja, entre otros.³⁶⁹

En las escuelas catedralicias que estaban destinadas a la formación de los futuros clérigos aún privaba la enseñanza de las siete artes liberales, aunque también tenían establecimientos para la enseñanza exterior, más a diferencia de las escuelas monacales, estas no atendían alumnos pobres, sino de las castas sociales superiores, puesto que la educación más elevada era para los grupos sociales privilegiados. Estas escuelas eran vigiladas en su funcionamiento por párrocos y hasta por obispos y su éxito fue grande. Por estas razones, se determinó que los profesores que ejercieran la enseñanza en tales establecimientos debían contar con la manutención a cargo de los lugares de su asentamiento.

La educación era para las clases altas, que se preparaban para las actividades del culto cristiano. La disciplina era más estricta que en los romanos, ya que se acentuaba por el carácter monacal, como el ayuno y las mortificaciones.³⁷⁰

La educación en las escuelas parroquiales y catedralicias estuvo destinada para las élites sociales y las clases eruditas, y fue la expresión de la fusión entre el ideal educativo eclesiástico y la cultura de los antiguos.³⁷¹

Las escuelas parroquiales y catedralicias decayeron, porque la educación brindada ahí fue demasiado simplificada y tendenciosa, de tal suerte que, según los teóricos de la educación, el periodo comprendido entre el año 600 y 900 d. C., fue un periodo en el cual la humanidad padeció sus épocas más lóbregas.

Durante los siglos VIII y IX se gestaron en Europa cambios políticos que resultaron determinantes para la situación de la educación medieval. En Inglaterra y en Alemania arribaron al trono nuevos monarcas que tenían interés por la cultura, por lo cual, de manera generosa emprendieron acciones para impartir

³⁶⁹ Ibidem, p. 87.

³⁷⁰ DILTHEY, *op. cit.*, p. 141.

³⁷¹ Idem.

educación todos los sustratos de la sociedad. Esos dos monarcas fueron Carlomagno y Alfredo el Grande.³⁷²

Carlo Magno sabedor de las deficiencias de la educación en las escuelas parroquiales y catedralicias se propuso superarlas por medio del establecimiento de otros centros de enseñanza que comúnmente son conocidos como Escuelas Palatinas.

El inicio de estas escuelas fue un grupo de familiares y amigos provenientes de la nobleza seleccionados por el monarca a quienes pidió le acompañasen a recibir ciertas clases en su palacio, en dichas reuniones palatinas este selecto auditorio se congregaría para escuchar las disertaciones del célebre Alcuino, quien había sido educado en uno de los más prestigiosos monasterios ingleses, el de York. Como se puede percibir, la educación seguía siendo una prebenda para miembros selectos de la nobleza.

Las escuelas de Carlomagno tenían un amplio programa que iba desde los aspectos más elementales de las primeras letras que eran estudiados por los infantes del palacio, como conocimientos de elevado nivel, como el latín y el griego, que cursaban los más selectos cortesanos y los altos funcionarios.

Las denominadas Escuelas Palatinas instituidas por Carlomagno en el año 787, quien ordenó a todos los obispos y abades del Imperio la instalación de ellas en catedrales y monasterios, que luego dejaron de estar a cargo de monásticos, sacerdotes o eclesiásticos para pasar a ser manejadas por particulares.

Las escuelas palatinas no se extinguieron con la muerte de su creador, sino que se extendieron aún durante el reinado de su sucesor Luis "El Piadoso" quien convocó a su dirección al sabio John Scotus Eriugena.

Por su parte, Alfredo el Grande también creó una escuela a la cual asistían por igual cortesanos y aldeanos. Su actividad imitaba la de Carlomagno, encargó traducciones de obras eclesiásticas, comenzó la enseñanza de la lectura y escritura del inglés y guardó para los estudios avanzados la enseñanza del latín. Las clases que Alfredo el Grande organizó en el reino británico eran dirigidas por variados

³⁷² ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, A., *op. cit.*, p.102.

sabios de su tiempo, a los que hacía su corte, con la intención de acrecentar el conocimiento propio y de sus súbditos.³⁷³

Guillermo Dilthey nos señala que en ese período “la educación erudita está condicionada por la relación de una formación cultural poderosa, mezcla del antiguo mundo cultural y del cristianismo de los Padres de la Iglesia, con naciones que se hallaban en su época heroica”.³⁷⁴

Si bien, las escuelas medievales eran para un grupo de élite de clérigos, había otro tipo de educación: la caballeresca.³⁷⁵ La estructura sociopolítica de los caballeros era la revelación del arquetipo de la época. Los rasgos esenciales de la vida heroica consistían en: la fidelidad feudal; la alegría por la guerra; y la lucha individual. Estos elementos, a su vez moldearon el modelo de educación; el cual era de despreocupación; de mínimas exigencias intelectuales y de cultivo corporal.³⁷⁶

La educación caballeresca está asentada en un orden áspero jerarquizado y vertical respecto a las relaciones feudales. En el feudalismo prevalecen los derechos de fuerza y estirpe, por lo que el fenómeno de la caballería se fundaba en el honor y la fidelidad.³⁷⁷ Como era natural, para ser caballero se debía tener sangre noble, dejando a las clases más bajas relegadas al trabajo de la tierra.

4. El surgimiento de las Universidades

Las Universidades no fueron una continuación de las escuelas superiores de la antigüedad, de aquellas fundaciones del tardío Imperio que se encargaban de cultivar principalmente la gramática y la retórica.

La Universidad como la conocemos es una creación de la Edad Media, en la antigüedad nunca hubo algo que pudiera compararse con los rasgos distintivos de la Universidad surgida en el Renacimiento del siglo XII, es decir, nada que

³⁷³[ibidem, p. 107.

³⁷⁴ DILTHEY, *op. cit.*, p. 141.

³⁷⁵ ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, A., *op. cit.*, p.102.

³⁷⁶ DILTHEY, *op. cit.*, pp. 146-147.

³⁷⁷ ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, A., *op. cit.*, p.104.

poseyera una organización corporativa, privilegios, plan fijo de enseñanza y títulos jerarquizados en grados.³⁷⁸

La palabra Universidad *Universitas*, se aplicó a estos establecimientos de estudios debido a que contempla una universalidad del conocimiento de los que enseñan y aprenden, como puede verse cuando en el siglo XIII se empleaba la expresión: sociedad de maestros y alumnos "*societas magistrorum et discipulorum*".

La *Universitas* medieval también se distinguió de las antiguas corporaciones porque en aquellos centros de enseñanza se privilegiaban únicamente las artes del *Trívium*, ignorándose todas las demás ramas de la ciencia, mientras que en la nueva formación pedagógica universitaria del medioevo todo el saber ahí se cultivaba, por lo cual se le denominaba: *Studium Generale*.

Las Universidades comenzaron a surgir en el siglo XII. Algunas de ellas se configuraron por medio de una orden del poder de los monarcas o bien, por una determinación del poder eclesiástico; y otras como natural efecto de la dinámica social.

Hay quienes sostienen que la primera Universidad fue la de Salerno en Italia, y otros que la de Bolonia; sin embargo, la *Universitas studiorum* que más trascendencia para la educación humana hubo de tener, fue sin duda, la Universidad de París, fundada en el siglo XIII.³⁷⁹

Ya desde el siglo anterior, París era el lugar en donde se veía desplegar la vida científica y cultural con mayor intensidad. Gracias a cursos impartidos en la escuela catedralicia de Notre-Dame -que poseían maestros como Abelardo³⁸⁰, como

³⁷⁸ Aunque algunos dicen que *La Academia* de Platón fue una idea precursora.

³⁷⁹ Mientras que esto sostiene Luzuriaga; Curtius afirma que la Universidad más antigua fue la Boloñesa que surgió según el estudioso alemán en el año 1158, cuando Federico I, le dotare de sus estatutos para la enseñanza de la ciencia jurídica, que por entonces era el *ius civile*. Rolando Tamayo, eminente catedrático de la Facultad de Derecho de la UNAM, sostiene que fue la Universidad de Salerno, con la enseñanza de la medicina, a la cual llama "protouniversidad". (Véase: CURTIUS, Robert, *op. cit.*, p. 87, LUZURIAGA, Lorenzo, *op. cit.*, p. 92 y TAMAYO, y Salmorán, Rolando, *La Universidad Epopeya Medieval*. 3ª ed., UNAM, México, 2013, p. 43)

³⁸⁰ Existe el dato que las enseñanzas de Pierre Abélard o Pedro Abelardo fueron tan admirables que prueba de ello es que se educaron en su escuela el Papa Celestino II, diecinueve cardenales,

maestro laico- fue incrementándose el prestigio de la ciudad y frecuentada por estudiantes provenientes del extranjero.

En otras escuelas parisinas, como por ejemplo la escuela teológica y filosófica de San Víctor, ubicada fuera de los muros de París -a cuyos miembros se les conoce también como Victorinos- incrementaron el atractivo intelectual parisino.

La Universidad de París fue fundada en 1150, en unos recintos próximos a la Catedral de Nuestra Señora -Notre Dame-. Por instrucciones de la máxima autoridad eclesiástica de la ciudad se permitió la creación de un gremio conformado por alumnos y catedráticos. Medio siglo después, es decir, en 1200 el monarca Felipe II le otorga las prebendas necesarias para que los estudiantes y académicos pudieran sustraerse a la justicia secular. El obispo de Roma, Inocencio II por medio de una bula fechada en 1215 admite el estudio de París, posteriormente en el año de 1231 el papa Gregorio IX la ratifica.³⁸¹

La Universidad de París, también conocida como La Sorbona, inició sus actividades académicas en cuatro estudios principales: Teología, Medicina, Derecho y las artes liberales -gramática, dialéctica, geometría, astronomía, aritmética, retórica y música-

El origen de las Universidades fue heterogéneo, como diversos los factores que concurrieron a su configuración. Algunas nacieron por decisión monárquica, como la de Salamanca³⁸²; otras, como las de Roma y Pisa, tuvieron su origen por orden Papal; y otras, por decisiones gubernamentales estratégicas, como por ejemplo Oxford.³⁸³ Como se puede inferir, el origen de las universidades estuvo ligado a las esferas de poder, ya sea el Rey o la Iglesia.

más de cincuenta obispos y arzobispos franceses, ingleses y alemanes, y un número mucho mayor de alumnos distinguidos.

³⁸¹ CURTIUS, *op., cit.*, p. 90.

³⁸² Alfonso IX de León quiso tener estudios superiores en su reino y por ello creó en 1218 las *Scholae Salamanticae*, germen de la actual Universidad de Salamanca que acaba de cumplir 800 años de historia ininterrumpida creando, promocionando y divulgando el conocimiento.

³⁸³ Aunque se desconoce la fecha exacta de fundación de la Universidad Oxford y tal vez no existió como un suceso en concreto, hay evidencia de actividades de enseñanza desde el año 1096. Luego cuando el Rey Enrique II de Inglaterra prohibió a los estudiantes ingleses la asistencia a los colegios de estudios superiores de París, en el año 1167, empezó a crecer con rapidez, lo que la convierte en la Universidad de habla inglesa más antigua del mundo.

Las Universidades también tenían formas variadas de organización intrínseca, constituidas como asociaciones de maestros, corporaciones de estudiantes o como la de Salamanca, de “ayuntamiento de maestros y alumnos”. Después de cierto tiempo de funcionamiento, obtenían privilegios concedidos por los papas y los reyes, por ejemplo: exención de impuestos, inmunidades y traslados de estudios cuando una facción de sus miembros no se hallaba contenta con su forma de operar y el más importante de todos los privilegios: la facultad de conceder grados académicos y licencias para ejercer las profesiones.³⁸⁴

Las Universidades eran como naciones donde estudiosos de diversas regiones del orbe coincidían convergiendo en el anhelo de adquirir la ciencia para sí. La vida en común que hacían en armonía con el conocimiento les permitió desarrollar establecimientos adecuados para favorecer esa proximidad con el saber y sus artífices, de este modo crearon edificios para quienes de lejos a ellas concurrían, eligieron a sus dirigentes y produjeron sus estatutos.

Las grandes Universidades no tardaron en seccionarse de acuerdo a la rama del saber, de esta suerte surgieron las *facultades*, dado el estado del conocimiento durante la Edad Media, las primeras facultades en que quedaron las universidades organizadas, fueron: Artes, Teología, Medicina y por supuesto Derecho.³⁸⁵

Algunas prestigiosas universidades surgieron a partir de *colegios universitarios*, que eran hospederías o albergues y que, con el paso del tiempo, gracias a su proximidad con las instituciones universitarias se convirtieron en escuelas o facultades, como es el caso de Oxford y Salamanca.³⁸⁶

En efecto, la Universidad de Salamanca fue en principio un *Colegio Universitario* a cuyos maestros y discípulos concedió Alfonso IX, alrededor del año 1218³⁸⁷ variados privilegios que fueron con ulterioridad confirmados por Fernando III de Castilla, al través de una Cédula Real otorgada en Valladolid el día 6 de abril

³⁸⁴ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 113.

³⁸⁵ CURTIUS, *op., cit.*, p. 105.

³⁸⁶ TAMAYO, *op., cit.*, p. 87.

³⁸⁷ ROLDÁN HERVÁS, José Manuel (coord.) *La Universidad de Salamanca. Ocho siglos de Magisterio*, Ediciones Universidad de Salamanca, España, 1994, p. 11.

de 1243, dado el extendido prestigio de este *Studium Generale*, cual lo atestigua el tácito testimonio del primer Concilio Lugaunense.³⁸⁸

La Universidad de Salamanca fue impulsada por el celo del monarca Alfonso X "El Sabio", bajo cuyos auspicios la *Unversitas Salamantina magistrorum discipulorum* que abrigó las cátedras de retórica, medicina, matemáticas, música, derecho y teología aunando a estas el gran lustre que le dio por todo Europa su noble dedicación a las lenguas eruditas lenguas de los sabios, por supuesto: la griega y la latina.³⁸⁹

El propio Alfonso X, en compañía al obispo y los canónigos, requirieron el favor del Papa Alejandro IV, para confirmar el Estudio General de Salamanca, petición que se atendió a través de la bula de 6 de abril de 1255.³⁹⁰

Salamanca fue una Universidad muy interesante y compleja desde sus orígenes. Tuvo ascendencia eclesiástica, por la escuela catedralicia que le antecedió; real por la determinación de los Reyes; y democrática en su estructura y organización.³⁹¹ Rasgos que demuestran su asombroso e inusitado pasado.

La Universidad de Salamanca encontró su razón de existir en los estudiantes. Los alumnos llegaban con una aspiración, que bien quedó formulada en un refrán: "El que quiera saber más, que vaya a Salamanca". Este deseo, no siempre fue virtuoso, ya que muchos colegas llegaban a Salamanca pensando que el conocimiento les daría poder, influencia y riquezas. Aunque también hubo estudiantes que buscaron consagrarse a la erudición o quienes le dieron un matiz religioso a su formación.³⁹²

La tesis sobre la educación como mecanismo exclusivo de las élites es términos generales constante; sin embargo, es posible rastrear algunas excepciones a la regla. Un ejemplo lo constituye la Universidad de Salamanca. A

³⁸⁸ TAMAYO, *op., cit.*, p. 97.

³⁸⁹ *Ibidem*, p. 96.

³⁹⁰ RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis (Coord.), *Historia de la Universidad de Salamanca*. Volumen III.2 Saberes y confluencias, Ediciones Universidad de Salamanca, España, 2006, p. 1069.

³⁹¹ ECHEVERRÍA, Lamberto de, *Presentación de la Universidad de Salamanca*, Biblioteca de la Caja de ahorros y Monte de Piedad de Salamanca, Salamanca, 1985, p. 22.

³⁹² *Ibidem*, pp. 151-152.

pesar de que en un inicio los estudiantes eran privilegiados,³⁹³ en algunos casos, para ingresar a sus Colegios Mayores se requería el “beneficio de pobreza”.³⁹⁴

En efecto, la vía religiosa permitía el acceso a la educación, a personas de procedencia social no tan prominente. De hecho, en los primeros años de formación de la Universidad de Salamanca estuvo compuesta por clérigos, quienes eran los que tenían mayor disposición al estudio, pues les servía para su promoción.³⁹⁵

En cambio, graduarse de la Universidad de Salamanca implicaba un coste excesivo, pues el proceso consistía en múltiples ceremonias; paseos; banquetes y una corrida de toros, en la que se tenían que regalar propinas y refrescos costosos. Toda esta ostentación alejó a valiosos estudiantes de Salamanca, ya que sabían que solo las élites sociales podían soportar los gastos para graduarse.³⁹⁶

En el siglo XV la mayoría de las Universidades empezaron a decaer y se volvieron más aristócratas. Empero, Salamanca floreció intelectualmente y se proyectó como una Universidad popular y abierta.³⁹⁷

Salamanca, no solo fue la Universidad de España, sino también de Ultramar, puesto que su modelo sería la pauta para la formación de las Universidades de México y Perú. Cabe destacar, que los profesores de Salamanca podían enseñar en las Indias y los naturales podían convertirse en Rectores de Salamanca, como sucedió en 1571, con el mexicano don Diego de Castilla.³⁹⁸

Es importante dejar asentado que en el Siglo XVI se comenzaron a abrir las primeras Universidades en América. En Nueva España, fray Juan de Zumárraga en 1536; luego el Virrey Antonio de Mendoza en 1539 y luego el Cabildo de la Ciudad

³⁹³ Idem.

³⁹⁴ Por su parte, Lamberto de Echeverría sostiene que solo un grupo de privilegiados eran acogidos en los Colegios Mayores. (ECHEVERRÍA, *op. cit.*, p. 152).

³⁹⁵ RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, *op. cit.*, p. 1072.

³⁹⁶ ECHEVERRÍA, *op. cit.*, p. 156.

³⁹⁷ Ibidem, p. 22.

³⁹⁸ ROLDÁN HERVÁS, *op. cit.*, p. 12.

de México ese mismo año y por segunda ocasión en 1543, solicitaron a los reyes españoles la fundación de una Universidad.³⁹⁹

La Real Universidad de México creada por Cédula Real del rey Carlos V, firmada en su nombre por el Príncipe de Asturias, el futuro Felipe II, en la ciudad de Toro, Zamora, el 21 de septiembre de 1551 e inaugurada el 25 de enero de 1553, durante el régimen del segundo virrey, Luis de Velasco.⁴⁰⁰

La cédula expedida por Carlos V, ordenó que se fundara en la capital del virreinato de la Nueva España: "un estudio y Universidad de todas ciencias donde los naturales y los hijos de españoles fuesen industriados en las cosas de nuestra fe católica y en las demás facultades y les concediésemos los privilegios y franquezas y libertades que así tiene el estudio y Universidad de la ciudad de Salamanca".⁴⁰¹

La Real Universidad de México se abrió al estudio con las facultades mayores que eran las de Teología, Escritura, Cánones, Leyes, Artes, Retórica y Gramática.⁴⁰²

De manera casi simultánea se abrieron otras instituciones universitarias como la Universidad Nacional Mayor de San Marco en el Perú y la Universidad Santo Tomás de Aquino, en la isla de Santo Domingo. La Universidad más antigua de Estados Unidos es Harvard, fundada hasta 1636.

La importancia del establecimiento de Universidades en América Latina no ha sido estudiada de manera suficiente. En un artículo de Luis Barrucho publicado en internet por la BBC News Brasil, se hace la pregunta: "¿Por qué la América española se dividió en muchos países mientras que Brasil quedó en un solo país?"⁴⁰³

La respuesta es muy interesante y se basa en elementos serios e incuestionables. Según el historiador mexicano Alfredo Ávila Rueda -de la Universidad Nacional Autónoma de México-, "aunque la América portuguesa -el

³⁹⁹ MEDIETA Y NÚÑEZ, Lucio, *Historia de la Facultad de Derecho*, UNAM, México, 1956, p. 25.

⁴⁰⁰ *Ibidem*.

⁴⁰¹ *Idem*.

⁴⁰² *Idem*.

⁴⁰³ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45439574>

actual Brasil- tenía unas dimensiones continentales, la mayor parte de la población se concentraba en las ciudades costeras y la distancia entre ellas eran menores que las que había en la América española.

Los dominios españoles en América se organizaron en cuatro grandes virreinos: Nueva España, Perú, Río de la Plata y Nueva Granada. Cada uno de ellos era administrado localmente y tenía pocos vínculos con los otros. Además, se crearon varias capitanías, como las de: Venezuela, Guatemala, Chile y Quito, que tenían gobiernos independientes de los virreinos.

Los primeros colegios de enseñanza superior se crearon en Brasil, en 1808, sólo después de la llegada de la Corte monárquica que salió huyendo de Portugal para evitar ser tomados presos por Napoleón Bonaparte, de la misma forma que lo había hecho con Carlos IV y Fernando VII en España.

Antes de ello, los brasileños que querían tener educación universitaria tenían que viajar a Portugal. Según el historiador brasileño José Murilo de Carvalho, esta es la razón por la cual la formación de las elites en el imperio colonial portugués fue mucho más homogénea -desde el punto de vista ideológico- que en los dominios españoles, ya que el país lusitano nunca permitió la creación de universidades en su colonia.⁴⁰⁴

Por el contrario, durante el período virreinal se calcula que alrededor de 150 mil estudiantes se formaron en las instituciones de educación superior de la América española. En las colonias había al menos 23 universidades, tres de ellas sólo en México.

Por esta razón, en opinión de Carvalho, los movimientos de independencia en la América española comenzaron a ganar fuerza, en el siglo XIX, sobre todo en los lugares donde había Universidades y resulta claro que en todos los lugares

⁴⁰⁴ El historiador brasileño ejemplifica que ante la petición de crear una escuela de Medicina en Minas Gerais, en el siglo XVIII, la respuesta de la Corte fue: "Ahora piden una Facultad de Medicina, en poco tiempo van a pedir una Facultad de Derecho y luego van a querer la independencia". <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45439574>.

donde se había instaurado alguna Universidad se terminó dando origen a un país diferente e independiente.⁴⁰⁵

Las razones que apoyaron el desarrollo de las universidades fueron: los privilegios, las exenciones y las inmunidades que se les otorgaron. Lo cierto es que esas prebendas fueron un factor determinante para el florecimiento del pensamiento crítico y su independencia.⁴⁰⁶

Las Universidades fueron la primera organización de tipo liberal de la Edad Media. Si bien en un inicio el acceso a las Universidades era para la nobleza y el clero, poco a poco se les permitió el ingreso a los miembros de la burguesía emergente. En todo caso para ingresar a la Universidad se requería tener altos recursos económicos. Desde aquellos tiempos las Universidades estuvieron al servicio de las clases dirigentes y las élites.⁴⁰⁷

V. LA EDUCACIÓN EN EL RENACIMIENTO

Europa cruzó de la Edad Media al Renacimiento mediante un período de transición que los especialistas sugieren comenzó en el siglo XV, en el que coinciden de manera principal que fue en Florencia, Italia, donde comenzó a brotar un cambio radical en la actitud de los hombres frente al mundo y la vida.⁴⁰⁸

Muchos historiadores hablan de crisis de la sociedad y del pensamiento prevaleciente durante la Edad Media a la hora de referirse a esta época, pues los elementos característicos del Medievo comienzan a declinar.⁴⁰⁹

Recordemos que la Iglesia y el Imperio, durante la Edad Media, habían sido las dos inmensas instituciones que se habían encargado de conservar la cultura y transmitir el conocimiento. Protegiendo sus intereses y conservando sus privilegios.

⁴⁰⁵ *Ídem.*

⁴⁰⁶ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 105.

⁴⁰⁷ GADOTTI, *op. cit.*, p. 46.

⁴⁰⁸ ABBAGNANO, Nicolás, *Historia de la Filosofía. Vol. 2.* Trad. Juan Estelrich y J. Pérez Ballestar, Editorial Hora, 4ª edición, Barcelona, 1994, p. 9.

⁴⁰⁹ FASSÒ, Guido, *Historia de la Filosofía del Derecho. Tomo II, La Edad Moderna.* Trad. José F. Lorca Navarrete, Ediciones Pirámide, Madrid, 3ª edición, 1982, p. 15.

Como elementos sociológicos del cambio, conviene considerar la presencia de la peste y las plagas que mermaron la población europea, y las conflagraciones intestinas entre las clases de élite: los nobles y la incipiente burguesía. El aumento del poder de la nobleza -que se fomentó como una estrategia para tratar de anular y recluir a la burguesía- propició la aparición de las Cortes.

Se observa también –como dato importante- la consolidación del poder de los reyes de dos de los grandes reinos de España: Castilla y Aragón. La unión matrimonial entre Isabel de Castilla y Fernando de Aragón fue una estrategia para acumular más poder, y así evitar la invasión de Portugal, la expulsión de los Moros y evitar que Juana “la Beltraneja” subiera a la Corona de Castilla. La historia permitió que estos dos reinos poderosos fueran factores de dos grandes circunstancias que van a generar efectos trascendentes.

El primero, el Descubrimiento de América, epopeya financiada por Isabel de Castilla a Cristóbal Colón, en 1492 y la reconquista de la península ibérica que dio sus últimos coletazos y termina con la toma de Granada en ese mismo año.

Junto a ello, se produjo un empeoramiento de la situación de tensión contra los musulmanes y de los judíos, especialmente de estos últimos, a los que, a pesar de contar con la protección real, el pueblo cristiano atribuía la responsabilidad de sus males.

En cuanto a la Iglesia, se produce también un nuevo cisma en su seno a partir la Reforma protestante, movimiento religioso cristiano iniciado en Alemania en el inicio del siglo XVI por Martín Lutero, que llevó al seno de la Iglesia católica a una crisis y a desembocar en el origen de numerosas iglesias agrupadas bajo la denominación de protestantismo.

Debido a las múltiples epidemias, se incrementa el fervor religioso, en íntima relación con la obsesión por la muerte y se produce, en contraste, un apogeo del sentimiento del amor como fundamento del vivir, en curiosa mezcla de espiritualidad y de sensualidad. Aparece en España la llamada comedia humanística o la *lírica cortesana* que produce obras como *La Celestina* de la

autoría de Fernando de Rojas a finales del siglo XV y cuyo éxito sería en la centuria siguiente.

La sociedad sigue ordenada en sus tres estamentos tradicionales -nobleza, clero y pueblo llano-; y si bien, la burguesía mercantil se extiende por toda Europa, provocando el recelo de los nobles.

Este período de transición entre la Edad Media a la modernidad que se conoce como el Renacimiento se caracteriza por los esfuerzos por recuperar ciertos elementos de la cultura clásica griega y romana, es decir, una vuelta a los valores de la cultura grecolatina y a la contemplación libre de la naturaleza tras siglos de predominio de un tipo de mentalidad más rígida y dogmática establecida en la Europa medieval.

Existen quienes opinan que quizá el Renacimiento haya sido el período de máximo resplandor espiritual de la humanidad, que incluso nos hace pensar en un "milagro griego".⁴¹⁰ El Renacimiento contiene de forma implícita la noción del "redescubrimiento del Hombre",⁴¹¹ dado que es el momento histórico en que se toma conciencia intelectual y se despoja de las cadenas que lo hacían un sujeto accesorio del mundo. Por otro lado, hay que tomar en consideración que el Renacimiento no es exclusivamente un flujo de erudición, sino que es todo un nuevo modo de interpretar la vida.⁴¹²

Sin duda alguna, el Renacimiento fue un período de la humanidad que se distinguió por un acentuado entusiasmo. Emoción y pasión que se encauzó en las ciencias, las artes, las letras y en sí por el rescate de la cultura y educación de los antiguos griegos y romanos.⁴¹³

La educación del Renacimiento estuvo enfocada en la formación de la nueva clase burguesa. Por lo que este tipo de educación no llegaría a las clases populares. En efecto, la educación renacentista fue prominentemente elitista,

⁴¹⁰ MONDOLFO, Rodolfo, *Figuras e Ideas de la Filosofía del Renacimiento*, Editorial Icaria, Barcelona, 1980, p. 159.

⁴¹¹ BÖHM, *op. cit.*, p. 55.

⁴¹² LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 99.

⁴¹³ XIRAU, *op. cit.*, p. 191.

aristocrática e individualista. Destinada principalmente a la nobleza, el clero y la incipiente burguesía.⁴¹⁴

1. El humanismo y la educación renacentista

Con el surgimiento de grandes y poderosos Estados independientes que van a dejar atrás el sistema feudal medioeval, la limitada e intrincada visión intelectual del mundo se desvanece y viene a menos, dando paso al florecimiento de una nueva forma de concebir el pensamiento –y por lo tanto de la educación–, que disiente con la anterior en todos los aspectos.⁴¹⁵

A ello concurren además otros factores más generales de la propia evolución histórica, como las grandes expediciones marítimas de finales del siglo XIV, originando el capitalismo comercial; la invención de la imprenta por Johannes Gutenberg, lo que permitió una mayor difusión del saber; la emigración de los sabios bizantinos, que abandonaron Constantinopla a su caída en manos de los turcos otomanos, en 1453⁴¹⁶, con rumbo a Italia.⁴¹⁷

Esta resurrección del pensamiento y de la educación se conoce como *Humanismo*, y su resplendor solo ha sido comparable al florecimiento del pensamiento filosófico y científico de la Antigua Grecia.⁴¹⁸

El *Humanismo* es un término que incluía a las *humanae litterae* o *studia humanitatis*, y que en su esencia envuelve la formación integral del hombre, pues implicaba en cultivarse en el estudio de las letras humanas, los estudios clásicos y la filología grecorromana, como a una doctrina genérica que se aproximaba al laicismo o a las posturas secularistas y una actitud vital que concibe de forma esencial los valores humanos.

⁴¹⁴ GADOTTI, *op. cit.*, p. 52.

⁴¹⁵ FASSÒ, *op. cit.*, p. 21.

⁴¹⁶ La caída de Constantinopla hizo llegar a Occidente muchos versados de la lengua griega, fomentando así un mayor conocimiento y difusión de la obra de los antiguos pensadores.

⁴¹⁷ GADOTTI, *op. cit.*, p. 52.

⁴¹⁸ MONDOLFO, *op. cit.*, p. 159.

Del origen del propio término *Humanismo* parece hallarse el vocablo *humanista* utilizado en el siglo XVI, que los estudiantes universitarios empleaban de manera cotidiana para referirse al profesor de las disciplinas literarias.⁴¹⁹

El punto inicial del humanismo se localiza en Italia, aunque el movimiento trascendió las fronteras geográficas y espirituales, dando inicio entre otras cosas, a la Reforma y haciendo posible la formación de grandes genios de la vida poética como Shakespeare y Cervantes.⁴²⁰

El Renacimiento humanista comenzó en el ámbito literario, con la rehabilitación y rescate de la poesía por Francesco Petrarca (1304-1374) quien fue un insigne poeta florentino y un gran humanista, que engendró una inédita sensibilidad poética⁴²¹.

A diferencia de Dante Alighieri⁴²², Petrarca se desligó del mundo teórico de la Edad Media, influyendo de forma vigorosa en el movimiento del humanismo.⁴²³ Petrarca encabezó el resurgimiento literario e histórico de la cultura latina y también se preocupó por la desatención en que se hallaban los vestigios materiales del antiguo imperio, es decir, los monumentos, edificios, esculturas, y demás elementos culturales.⁴²⁴ Petrarca ha sido descrito como el primer hombre moderno, pues los antiguos fundamentos de la vida –previamente formulados por los griegos y romanos– y que en la Edad Media fueron empujados al ostracismo, fueron estudiados nuevamente por él.⁴²⁵

⁴¹⁹ BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental. Tomo II*. Trad. Juan Estruch, Editorial Herder, Barcelona, 3ª edición, 1990, p. 292.

⁴²⁰ DILTHEY, *op. cit.*, p. 163.

⁴²¹ Se dice que la obra de Petrarca influyó en autores como Garcilaso de la Vega -en España-, William Shakespeare y Edmund Spenser, en Inglaterra.

⁴²² Dante Alighieri es representante del humanismo poético durante todavía la Edad Media. TRINGALI, Dante, "O humanismo poético: Dante Alighieri". *Revista de Letras*, São Paulo, Brasil 1983, vol. 23, pp. 89-96.

⁴²³ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 20.

⁴²⁴ BOWEN, *op. cit.*, p. 269.

⁴²⁵ NIEDERMEIER, Hans, "Francesco Petrarca und seine sozialideen". *Revista Vierteljahrschrift für Sozial-und Wirtschaftsgeschichte*, Alemania, 1937, vol. 20, pp.1-18.

Los humanistas intentaron armonizar la sabiduría del pensamiento clásico con el razonamiento de la Iglesia, es decir, entre la filosofía griega y la instrucción del Evangelio, principalmente de los escritos de la Patrística.⁴²⁶

Por ello, entre los mayores logros de Petrarca se encuentra la cristianización del movimiento humanista, esto es, la integración del antiguo aprendizaje con la literatura cristiana. Esta amalgama, entre cristianismo y sabiduría clásica sería un aspecto que perduraría como aportación del movimiento humanista.⁴²⁷

Los estudiosos de la Historia de la Cultura coinciden que al igual que el impulso de Petrarca al humanismo, también se debe destacar la obra de Giovanni Boccaccio⁴²⁸, quien en cierto modo prefiguró la actitud moderna hacia la vida, esa sensación de que la vida misma es mucho más grande que los hombres.

Los intereses culturales de Boccaccio gravitaban también en la lectura reiterada de los clásicos y los textos latinos medievales,⁴²⁹ mismos que influyeron en la configuración de sus escritos. Su gran obra el *Decamerón* -escrita alrededor el año 1350- consta de cien cuentos cortos, unidos entre sí por un marco narrativo, en el que las historias individuales son un requisito estructural e ideológico para el surgimiento de un nuevo género literario: la Novela.⁴³⁰

Sin embargo, el *Decamerón* es solo una pequeña parte de su trabajo, y de su aportación y herencia colosal al pensamiento renacentista. Además, de su pasión por el estudio de los filósofos clásicos, se dio a la tarea de reunir códices platónicos y hacer copias de éstos. No sólo cultivó el griego, sino que aplicó el método desplegado en la gramática y la retórica de los antiguos idiomas.⁴³¹

En Italia a finales del siglo XIV, el redescubrimiento de la sabiduría clásica era ya una realidad muy utilizada. Durante este período el campo educativo se

⁴²⁶ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 138.

⁴²⁷ CANDIDO, Igor, *Petrarch and Boccaccio. The unity of knowledge in the pre-modern world*, Editorial De Gruyter, Boston, 2018, p. 65.

⁴²⁸ BOWEN, *op. cit.*, p. 277.

⁴²⁹ CANDIDO, *op. cit.*, p. 236

⁴³⁰ KLINKERT, Thomas, *Muße Und Erzählen: Ein Poetologischer Zusammenhang: Vom «Roman De La Rose» Bis Zu Jorge Semprún*, Editorial Mohr Siebeck GmbH & Co. KG, Alemania, 2016, p. 39.

⁴³¹ DILTNEY, Guillermo, *op. cit.*, p. 165.

sintió renovado y capaz de las hazañas más difíciles y riesgosas.⁴³²La nueva conciencia de los principios de los clásicos⁴³³, introducidos por Petrarca y Boccaccio gestaría una labor colosal por la educación, en la que además se recuperaría el griego y el latín, idiomas que habían caído en desuso.

Es importante considerar que los humanistas no sólo prestaron atención a la literatura⁴³⁴, pues llegaron a situar sus reflexiones de forma trascendental también en el Derecho, al propugnar por la reivindicación del valor de las leyes en cuanto creación humana dirigida a fines humanos.⁴³⁵

Como ejemplo, es el caso de Nicolás Maquiavelo nacido precisamente en Florencia, el 3 de mayo de 1469, quien fue diplomático, funcionario, filósofo político y escritor italiano, considerado por muchos como el padre de la Ciencia Política moderna y una figura relevante del Renacimiento italiano. En 1513 escribió su tratado de doctrina política titulado *El Príncipe*, publicado de manera póstuma en Roma en 1531.

Se considera a Maquiavelo como uno de los teóricos políticos más notables del Renacimiento, pues con su aporte literario se abre camino a la modernidad en la concepción política y la reestructuración de la vida social en general. Su gran obra de *El Príncipe* –que es de consulta obligada por los políticos de la actualidad– se basa en analogías con la figura romana del dictador investido de poderes absolutos, que cuando abusa de su poder, termina teniendo que rendir cuentas de manera posterior ante la república.

Coluccio Salutati fue otro pensador humanista italiano y hombre de letras importante de la Florencia renacentista. Fue canciller y secretario de Estado de esa República -antes del surgimiento de los Medici-; admirador de Petrarca y Boccaccio, y un líder político y cultural de Italia durante el último cuarto del siglo

⁴³² CORDUA, Carla, “El Humanismo”, *Revista Chilena de Literatura*, Chile, 2013, no. 84, pp. 9-17.

⁴³³ BOWEN, *op. cit.*, p. 277.

⁴³⁴ Los humanistas advierten que en la literatura se encuentra la más fidedigna manifestación del espíritu humano.

⁴³⁵ FASSÒ, *op. cit.*, p. 22

XIV, pues su pensamiento marcaría a los intelectuales de su Era.⁴³⁶ Salutati afirmó en su tratado *De Nobilitate Legum et Medicinae*, que las leyes son superiores a la medicina y, en general, sobre las demás ciencias de la naturaleza, porque el Derecho lo crean los hombres.⁴³⁷

En este sentido, Salutati señalaba que: "La ley, pues, en cuanto humana, es un precepto de la razón eterna y de la inclinación de la naturaleza, promulgada por el que tiene legítima custodia de la comunidad".⁴³⁸

Asimismo, la preocupación por el valor del Derecho y de su función en el Estado aparece en otros representantes de la cultura del humanismo, entre ellos, Nicolás de Cusa, quien fue un teólogo y filósofo⁴³⁹ reconocido como pieza fundamental para la mudanza del pensamiento medieval al florecimiento intelectual del Renacimiento. Es también considerado como el fundador de la filosofía alemana.

Nacido en suelo tudesco, en los márgenes del río Mosela, dedicó gran parte de su pensamiento a la defensa de la unidad de la Iglesia. Su obra fue extensa y en el año de 1448 fue nombrado cardenal, destacando sobre todo en su actividad política como legado papal, se empeñó en hacer una reforma de la Iglesia, y fue un gran conciliador de posturas confrontadas, llegando incluso a unificarlas.

Sus reflexiones llegaron a distintas disciplinas, de tal suerte, que llegó a formular una teoría del Estado y del Derecho sustancialmente democrática y desvinculada de todo presupuesto teológico. Él apuntaba que el poder del emperador o del rey -del Estado, en suma- deriva, por Derecho divino y natural de la elección, es decir, por consenso popular.⁴⁴⁰

No hay que dejar de observar que De Cusa, es uno los grandes pensadores del Renacimiento, que se encargaron de renovar el platonismo, al establecer el

⁴³⁶ RICE, Eugene, "The Humanism of Coluccio Salutati by Berthold L. Ullman". *Revista Speculum de la University de Chicago*, Estados Unidos de América, 1964, vol. 39, pp. 569-570.

⁴³⁷ ABBAGNANO y VISALBERGHI *op. cit.*, p. 138.

⁴³⁸ COLUCCIO, Salutati, *De Nobilitate Legum et Medicinae*, Editorial Vallecchi, Italia, 1947, p. 382.

⁴³⁹ MELLONI, Xavier, "El rincón de la mística: Nicolás De Cusa". *Revista El Ciervo*, España, 2012, vol. 61, p. 17.

⁴⁴⁰ DE CUSA, Nicolás, *De Concordantia Catholica o Sobre la Unión de los Católicos*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 1987, p. 382.

principio de la realidad y del conocimiento en una perfección ideal, en el que realidad y conocimiento no se alcanzan nunca.⁴⁴¹

En suma, es importante destacar que lo más importante de este período, es que el Renacimiento se contrapuso al pensamiento teocrático de la Edad Media, revalorando las humanidades, comprendiendo que éstas al ser conocimientos relacionados con los intereses humanos, se deben ocupar de formar, educar y desarrollar al hombre, siempre respetando su libertad.⁴⁴²

Para los humanistas, las letras eran el único instrumento para formar al hombre digno y libre, empeñado en la construcción de un mundo justo y feliz. En cuanto a una reflexión de corte jurídico, hay que subrayar que el humanismo y el renacimiento presentan al hombre como centro y artífice de su mundo, quien se deberá dar sus leyes a sí mismo, sin recibirlas de una realidad en la que el propio hombre aparecía como sujeto pasivo; como fue concebido y explicado durante casi diez siglos.⁴⁴³

Lo que quizá podamos criticar, es que los beneficiados de la educación humanista no fueron para las clases populares, sino de manera principal para las clases aristocráticas, la alta burguesía así como los príncipes y los Papas⁴⁴⁴, por lo que, en definitiva se siguió conservando el *statu quo* respecto a los estratos populares.

La educación en el Renacimiento se proporcionó principalmente en las altas esferas de la sociedad, como la nobleza, el clero y la burguesía. Su enseñanza, en gran parte, se daba en las cortes de los Príncipes, pues se cultivaba el ideal del cortesano.⁴⁴⁵

Asimismo, en términos generales se reconoce que la educación humanística tuvo una marcada orientación aristocrática, esto debido a que los humanistas atendían las demandas culturales de las nacientes élites políticas y económicas.⁴⁴⁶

⁴⁴¹ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 55.

⁴⁴² GADOTTI, *op. cit.*, p. 55.

⁴⁴³ FASSÒ, *op. cit.*, p. 24.

⁴⁴⁴ DILTHEY, *op. cit.*, p. 168.

⁴⁴⁵ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 101.

⁴⁴⁶ ABBAGNANO y VISALBERGHI *op. cit.*, p. 143.

Algunos pensadores humanistas creían que la verdadera aristocracia era la del intelecto, llegando a teorizar sobre la igualdad y dignidad para todos los hombres; no obstante, la realidad es que el movimiento humanista en su conjunto no se preocupó por la educación para las clases populares.⁴⁴⁷

Con lo anterior quiero decir, que las escuelas humanísticas eran escuelas para un grupo selecto, es decir, las élites. En ellas se admitían a jóvenes que en un futuro ocuparían posiciones privilegiadas. A pesar de ello, hay que reconocer, que la educación humanista logra avanzar en materia de género, pues permite el acceso a la educación a mujeres.⁴⁴⁸

Como conclusión de este periodo y de la nueva conciencia educativa, conviene apuntar que a diferencia de la visión teocrática de la Edad Media –como se ha visto– el Renacimiento revaloró los conocimientos enlazados con los intereses y preocupaciones humanas. Lo que en el trasfondo implicaba una oposición velada en contra del poder del Estado y la Iglesia que detentaban en los tiempos medievales. Esto es, la educación se empezó a concebir no solo como formadora del Hombre, sino como instrumento de toma de conciencia y de protesta, es decir, que el pensamiento humanístico fue la semilla de la educación moderna y laica.⁴⁴⁹

2. La Reforma religiosa: La educación protestante

El enorme poder que acumularon durante la época medioeval las instituciones políticas de la Iglesia Católica y el Papado entraron en un severo periodo de crisis en la Europa del siglo XV y albores del XVI.⁴⁵⁰

Esta situación, en realidad, se encontraba inmersa en el proceso de disolución de toda la estructura política medieval, que ya había empezado a

⁴⁴⁷ Idem.

⁴⁴⁸ Idem.

⁴⁴⁹ GADOTTI, *op. cit.*, p. 55.

⁴⁵⁰ ROSELLÓ SOBERÓN, *Estela, Así en la tierra como en el cielo. Manifestaciones cotidianas de la culpa y el perdón en la Nueva España de los siglos XVI y XVII*, Colegio de México, México, 2006, p. 25.

hacerse presente con el movimiento renacentista⁴⁵¹, pues en cierto grado la Reforma fue la aplicación de los principios del Humanismo a la vida religiosa, lo que no quiere decir que ambos movimientos hayan diferido en ciertos aspectos.⁴⁵²En efecto, el Renacimiento había propuesto la renovación de la vida religiosa.

De tal suerte, que existieron diversas corrientes que propugnaron por la erudición de la fe católica por medio del platonismo, aunque éstas no gozaron del éxito suficiente, por ser una creencia para doctos,⁴⁵³por lo que la reforma de la vida religiosa proponía ser -de manera ineludible- un regreso a las enseñanzas originarias del cristianismo, es decir, la palabra y obra de Cristo, dado que ésta no era dada para unos cuantos sabios, sino para todos los hombres, sin importar lo letrados o legos que fueran.⁴⁵⁴

Ninguno de los dos grandes Concilios del Siglo XV –Constanza y Basilea- había conseguido resolver las cosas que la Iglesia había generado con sus desvíos en sus manejos políticos y administrativos. El Papado había consolidado un pleno poder y lo imponía a todos dejando de observar la reorganización social y política de Estados fuertes. Con ello, la Iglesia había puesto en práctica “un régimen financiero explotador, que llegó a la desvergüenza en el comercio de las indulgencias; y en suma, se produjo asimismo una situación de pobreza y de incultura del bajo clero y una actitud predominantemente mundana en los altos dignatarios eclesiásticos”.⁴⁵⁵

Aunado a ello, se empezaron a enarbolar por los humanistas, enérgicas críticas relativas al ocaso en que vivía la humanidad, la naturaleza y la sociedad.⁴⁵⁶

Fue en Alemania donde surgió la inconformidad por los manejos de la clerecía romana. En esas latitudes se comenzó a gestar un proceso transformador

⁴⁵¹ FASSÒ, *op. cit.*, p. 37.

⁴⁵² Por ejemplo, en la Reforma sobresalieron los aspectos políticos, éticos y religiosos, mientras que en el Renacimiento fue un movimiento intelectual y estético.

⁴⁵³ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 170.

⁴⁵⁴ *Ídem.*

⁴⁵⁵ WEBER, *op. cit.* p. 246.

⁴⁵⁶ ROSELLÓ SOBERÓN, *Estela, op. cit.*, p. 25.

y revolucionario, basado en el surgimiento de un sentimiento nacional alemán, la impresión de que estaban siendo explotados y succionados por el Papado, la evolución cultural de una burguesía desarrollada y muy laboriosa, la democratización de la vida interna y el apoyo de los gobernantes a la idea de emanciparse del Vaticano.

Hay que recordar que la imprenta se inventó en Alemania y que produjo un cambio radical en la difusión de las ideas.⁴⁵⁷

En términos sociológicos se puede intuir que para que se produjese la Reforma, se vinieron reuniendo una serie de factores: las opiniones antagónicas en contra de la Iglesia, el cambio económico que aquejaba a Europa; el fracaso de las Cruzadas; las nuevas rutas comerciales; las contradicciones políticas de la estructura feudal;⁴⁵⁸ la peste negra; la guerra de los Cien Años y los escándalos indecibles de los Papas.

Frente a este árido escenario, surgieron los primeros reformadores, que no solo transformaron la conciencia religiosa, sino también la educativa.

John Wycliffe, fue un teólogo inglés que estudió en Oxford, quien defendió la autoridad de la monarquía contra las pretensiones romanas y propugnó la secularización de los bienes eclesiásticos. Fue reconocido por haber redactado una obra llamada *Summa Eclesiológica*. Al producirse el gran Cisma de Occidente, concibió el proyecto de una Iglesia desligada del papado. Tras su muerte, sus doctrinas serían condenadas en el Concilio de Constanza de 1415 y luego sus restos fueron exhumados y quemados.

Jan Huss, fue un teólogo y filósofo checo, rector de la Universidad Carolina de Praga, fue otro de los precursores de la Reforma Protestante. Murió quemado en la hoguera tras ser condenado de herejía también en el Concilio de Constanza.

457 El inventor de la imprenta fue Johannes Gutenberg en el año 1440 en la ciudad de Maguncia, Alemania. Este orfebre germano cambió el curso de la humanidad ya que, con su invención, el conocimiento podía llegar a casi todas las personas.

458 VARICKAYIL, Robert, "Social origins of Protestant Reformation". *Revista Social Scientist*, Nueva Delhi, India, 1980, vol. 8, pp. 14-31.

Erasmus de Róterdam, fue uno de los primeros pensadores en enfatizar en el carácter social de la educación. Siempre sostuvo que las instituciones educativas de su tiempo que se organizaban mediante un autoritarismo que impedía pensar libremente. Desde entonces se opuso a cualquier tipo de autoridad, en especial contra las de tipo religioso. Lutero dijo en muchas ocasiones que una de sus fuentes de inspiración era la traducción que Erasmo había hecho del Nuevo Testamento.

Sin embargo, las figuras más descollantes y definitivas de la Reforma fueron Martín Lutero y Juan Calvino.

Martín Lutero, nació en Eisleben, un pueblo alemán, el 10 de noviembre de 1483, en el cobijo de una familia minera, era pues un sajón de extracción popular auténtico, que no tenía ningún antecedente aristocrático.⁴⁵⁹No olvidemos que estas fechas estuvieron marcadas por un inmenso fermento social y el colapso del Medievo.⁴⁶⁰

En 1505, Lutero ingresó a una Orden de Agustinos, en Érfurt y tres años después fue designado profesor de la Universidad de Wittenberg, en la que se dedicó al estudio y a la vida contemplativa. Durante muchos años, Lutero vivió angustiado por el temor de que Dios lo repudiara por ser un hombre pecador, lo que lo motivó a practicar mortificaciones, sin que ello mejorará su ansiedad.⁴⁶¹ Fue de la lectura insistente en el Evangelio, que Lutero comprendió que Dios no era colérico frente a los hombres pecadores, sino que Él deseaba que el pecador tuviera fe para llegar a ser justo.⁴⁶² Así, alguna vez, Lutero le preguntó a Catalina – su esposa– si ella era una mujer santa, a lo que le respondió: “¿Cómo, santa una pecadora tan grande como yo?”, Lutero le replicó que todos los que tuvieran fe en

⁴⁵⁹ BADA i ELIAS, Joan “*Martín Lutero: el personaje y su tiempo*”. Revista El Ciervo, España, 1983, vol. 32, pp. 12-14.

⁴⁶⁰ PASCAL, Roy, “*Martin Luther and his times*”. Revista Science & Society, Estados Unidos de América, Verano de 1938, vol. 2, pp. 332-347.

⁴⁶¹ ELTON, Geoffrey Rudolph, *La Europa de la Reforma. 1517-1559*. Trad. Jesús Fomperosa, Editorial Siglo XXI, España, 2016, p. 18.

⁴⁶² *Ídem*.

Cristo se encontraban justificados y por lo tanto eran santos.⁴⁶³Con este pasaje observamos porque Lutero fue considerado como un convencido evangélico.⁴⁶⁴

El 31 de octubre de 1517, Martín Lutero, clavó en la puerta de la iglesia de Wittenberg, un documento que contenía una serie de proposiciones para el debate docto; este escrito es mejor conocido como las *Noventa Y Cinco Tesis*⁴⁶⁵. En ellas, Lutero sostenía que el magisterio directo de Cristo, de sus apóstoles y la fe eran la única vía para alcanzar la salvación; es decir, la base del principio rector de la Reforma es la "justificación por medio de la fe". Con ello, su retorno a la interpretación del Evangelio significaba la negación de la necesidad de la existencia de la Iglesia, el sacerdocio y la tradición.⁴⁶⁶

Consideraba al sistema papal como algo que pretendía abarcar el mundo y debía repudiarlo por proceder del extranjero, es: "como algo extraño, viejo y apolillado".⁴⁶⁷

"El negocio de la salvación de nuestra alma lo administramos de la misma manera que el resto de los asuntos de la vida".⁴⁶⁸

Lutero trabajó con los medios del humanismo para la creación de escuelas que propugnaban esta filosofía, renovando las exigencias de Platón de crear escuelas organizadas por los municipios y el Estado. En esta dirección, Lutero redactó un plan escolar para su ciudad natal, en la que proponía las siguientes actividades: enseñar a leer, gramática, vocabulario, dialéctica y retórica, redacción en prosa y verso, latín, griego y hebreo.⁴⁶⁹

La nueva religión luterana quedó fundada bajo la idea fundamental de que el hombre se santifica religiosamente a sí mismo, en base de un *ethos del trabajo*, es decir, crea una "metafísica del trabajo": piedad dirigida hacia la interioridad y

⁴⁶³ MACINTYRE, *op. cit.*, p. 136.

⁴⁶⁴ BAINTON, Roland, "Interpretations of the Reformation". *Revista The American Historical Review*, Estados Unidos de América, 1960, vol. 1, pp. 74-84.

⁴⁶⁵ ELTON, *op. cit.*, p. 17.

⁴⁶⁶ ABBAGNANO *op. cit.*, p. 152.

⁴⁶⁷ WEBER, *op. cit.*, p. 248.

⁴⁶⁸ *Ídem*. p. 254.

⁴⁶⁹ DILTHEY, *op. cit.*, p. 185.

comportamiento profesional según la ética; en síntesis, concepción ético-religiosa de todas las cosas.⁴⁷⁰

El segundo gran reformador fue **Juan Calvino**. Nacido en 1509, en Noyon, Francia, hijo de un pequeño notario y procurador. Al ser veintiséis años menor que Lutero –perteneció a la segunda generación de la Reforma– pudo asistir como testigo a la quiebra de la unidad de la Iglesia y percibir el cisma como una posibilidad política real⁴⁷¹, lo que lo inclinó a elegir el camino profético, consciente pleno de su extraordinaria vocación.⁴⁷² Calvino –en sintonía con Lutero– proponía el retorno a las fuentes originarias del cristianismo, principalmente la del Antiguo Testamento.

Weber considera que la doctrina de Calvino “fue en esencia tan sólo asunto de un sector de la nobleza y de la alta burguesía y no de la masa popular, cual la Reforma lo había sido en Alemania.”⁴⁷³

En cuanto a la educación, Calvino redactó un programa de gobierno en el que manifestaba que el saber “era una necesidad pública para asegurar una buena administración política, apoyar a la iglesia indefensa y mantener la humanidad entre los hombres”⁴⁷⁴, lo que se traducía en la necesidad de crear más escuelas. El sistema educativo que planteaba, abarcaba la enseñanza de la lectura, aritmética, escritura, gramática y religión⁴⁷⁵.

Calvino se centró en el estudio del alma del hombre y sus facultades, lo que le permitió ofrecer un análisis detallado del compuesto humano y sobre todo del alma, entrando así en el campo de la filosofía.⁴⁷⁶ Cabe señalar que la educación propuesta por Calvino, enfatizaba un componente laico, que promoviera la organización para vivir en sociedad, de cobertura accesible para los bajos y altos

⁴⁷⁰ WEBER, *op. cit.*, p. 257.

⁴⁷¹ ELTON, *op. cit.*, p. 223.

⁴⁷² ENGAMMARE, Max, “Calvin: a prophet without a prophecy”. *Revista Church History. Cambridge University Press on behalf of the American Society of Church History*, Estados Unidos de América, 1998, vol. 67, pp. 643-661.

⁴⁷³ WEBER. *op. cit.*, p. 291

⁴⁷⁴ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 117.

⁴⁷⁵ *Ídem*. p. 117.

⁴⁷⁶ RIVERA GARCÍA, Antonio, *Republicanism calvinista*, Editorial Res publica, España, 1999, p. 19.

estamentos, y que estimulara el espíritu progresivo.⁴⁷⁷ Fuerza de voluntad, disciplina y orden, fueron las principales consignas de Calvino, que eran valores acordes a como fue la creación del reino de Dios en este mundo.⁴⁷⁸

Por último, es meritorio considerar de las dos grandes corrientes del protestantismo lo siguiente: Lutero moldeó súbditos fieles, mientras que Calvino buenos ciudadanos. Como hemos podido observar, la Reforma protestante fue el primer estímulo para lograr una mayor igualdad en la educación, ya que promovió la instrucción universal, las escuelas populares y la educación con carácter laico y nacional.⁴⁷⁹ Estas características, sin duda, son la base de la estructura que debería tener la educación de hoy en día.

Sin embargo, hay que reconocer que la Reforma protestante fue una revolución de la burguesía, y por lo tanto los beneficiados de ella, fueron para la gente de dinero. El propio Lutero señalaba que "la educación pública se destinaba en primer lugar a las clases superiores burguesas y secundariamente a las clases populares, a las cuales se les debería enseñar solo los elementos imprescindibles, entre los cuales estaba la doctrina cristiana reformada".⁴⁸⁰ Como se puede percibir, la misma educación de Reforma Protestante buscaba adoctrinar a las clases de bajos recursos para mantenerlas marginadas.

El movimiento de Lutero provocó agitaciones sociales en la pequeña nobleza y se apoyó en los poderes organizados, como los príncipes y las oligarquías acaudaladas. Mientras que Calvino se favoreció de la pequeña y mediana burguesía. Como se observa, la Reforma Protestante no se cimentó de una base popular. Y aunque se crearon escuelas populares para las clases pobres, las escuelas con enseñanza clásica fueron exclusivas para las élites.⁴⁸¹

⁴⁷⁷ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 118.

⁴⁷⁸ ELTON, *op. cit.*, p. 226.

⁴⁷⁹ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 174.

⁴⁸⁰ GADOTTI, *op. cit.*, p. 55.

⁴⁸¹ ABBAGNANO y VISALBERGHI *op. cit.*, p. 174.

3. España y el pensamiento de la Contrarreforma: La Compañía de Jesús

La fuerza de las ideas de la Reforma protestante –que anunciaban el cambio– resonó con un estruendo intratable, agrietando las murallas de Roma; sin embargo, el impacto no lograría desplomarlas.⁴⁸² La Reforma dividió a la Iglesia, obligándola a salir de este óbice. Las medidas adoptadas por la Iglesia en reacción estuvieron puestas en dos avanzadas: la primera fue el enfrentamiento directo al pensamiento de la Reforma; y la segunda, la propia reforma interna de la Iglesia.⁴⁸³

Esta respuesta se le conoce como la *Contrarreforma*, que estribó en una obra de renovación de la disciplina eclesiástica y de reforzamiento de la doctrina católica⁴⁸⁴, que se puso en marcha a través de dos instrumentos: el Concilio de Trento y la Compañía de Jesús.⁴⁸⁵

La Compañía de Jesús, también conocida como la Orden de los Jesuitas, fue fundada por el caballero vasco Ignacio de Loyola⁴⁸⁶. Este pensador había estado procesado y encarcelado como resultado de procedimientos inquisitoriales, pero logró el reconocimiento de su Orden en 1539.

Los jesuitas aspiraban a mantener y modernizar la subordinación medieval de los Estados a la Iglesia católica⁴⁸⁷; la renovación definitiva de la institución y la restauración absolutista del Papado.⁴⁸⁸ Para ello, erigieron una imagen áurea y triunfalista de sí mismos como actores principales de la Contrarreforma, por medio de sermones, pláticas, crónicas, teatro, procesiones y fiestas.⁴⁸⁹

En el campo educativo, los jesuitas estaban regulados por la *Ratio Studiorum*, que en síntesis constituía su plan de estudios. Sus materias

⁴⁸² ELTON, *op. cit.*, p. 187.

⁴⁸³ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 122.

⁴⁸⁴ FASSÒ, *op. cit.*, p. 57.

⁴⁸⁵ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 122.

⁴⁸⁶ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 176.

⁴⁸⁷ LOZANO NAVARRO, Julián, “Los jesuitas, paradigmas del orden, la obediencia y la dependencia”. *Revista Historia Social*, España, 2009, vol. 65, pp. 113-124.

⁴⁸⁸ WEBER. *op. cit.*, p. 275.

⁴⁸⁹ LÓPEZ ARANDIA, María Amparo, “La forja de la leyenda blanca. La imagen de la Compañía de Jesús a través de sus crónicas”. *Revista Historia Social*, España, 2009, vol. 65, pp. 125-146.

fundamentales de enseñanza tenían como base el latín, el griego, la gramática, las matemáticas, la teología y la filosofía. Los métodos de enseñanza inspirados en la pedagogía humanista consistían en la lección, la explicación, la repetición y la comprobación.⁴⁹⁰

La educación impartida por la Compañía de Jesús estaba destinada a la formación de las élites y la burguesía, proveyéndolas de los conocimientos indispensables para conseguir la hegemonía cultural y política, soslayando la instrucción de los estratos populares.⁴⁹¹

Los jesuitas se enfocaron en la instrucción secundaria y superior, bajo la pretensión de formar a los próximos miembros de la orden y de las clases dirigentes, es decir, las élites.⁴⁹²

Sin duda alguna, los jesuitas han sido la organización más influyente de la Iglesia para efectos de la educación; sin embargo, las creencias de la doctrina de los jesuitas no eran compatibles con la nueva política de los Estados, lo que tiempo después orilló a Carlos III a ordenar la ocupación de las posesiones jesuíticas y la supresión de la Compañía de Jesús en 1767, decisión que fue respaldada por el Papa Clemente XIV en 1773.⁴⁹³

La educación de la Contrarreforma era contraria al espíritu crítico, daba prioridad al dogma y procuraba conservar las tradiciones. Los jesuitas menospreciaron la educación para el pueblo, y se encaminaban a la formación burguesa de la clase dirigente, mientras que a los indígenas solo se les daba una formación catequística⁴⁹⁴, con el fin de imponer su pensamiento y el colonialismo.

Durante el período de la Contrarreforma, al igual que los jesuitas, surgieron otras órdenes religiosas como los barnabitas, los oblatos y las ursulinas, que se encargaron de la educación de las clases altas.⁴⁹⁵

⁴⁹⁰ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 124.

⁴⁹¹ GADOTTI, *op. cit.*, p. 65.

⁴⁹² ABBAGNANO y VISALBERGHI *op. cit.*, p. 178.

⁴⁹³ ZERMEÑO, Guillermo, *Órdenes religiosas entre América y Asia. Ideas para una historia misionera de los espacios coloniales*, Colegio de México, México, 2008, p. 207.

⁴⁹⁴ GADOTTI, *op. cit.*, p. 56.

⁴⁹⁵ ABBAGNANO y VISALBERGHI *op. cit.*, p. 178.

4. La Segunda Escolástica Española: Francisco de Vitoria y Francisco Suárez

El regreso de la Iglesia a sus más firmes tradiciones envolvía la vuelta del pensamiento tomista, pues éste significaba la reunión más prolija entre la fe y la razón, llevando a la argumentación racional de los dogmas de la religión católica.⁴⁹⁶ Esta corriente del pensamiento se le conoce como *Segunda Escolástica*, y se basó principalmente en la libertad del hombre, en el voluntarismo de la ley, la antropología individualista, el contractualismo y la naturaleza metafísica.

La Universidad de Salamanca fue el foco de la cultura y la educación escolástica del siglo XVI.⁴⁹⁷ El ajustado enlace entre la teología de la Contrarreforma y la cultura nacional española, propició que en la Segunda Escolástica se buscaran nuevas respuestas a los problemas filosóficos y jurídicos que planteaba el estatus de España como potencia colonial.⁴⁹⁸ Sus dos colosales representantes fueron Francisco de Vitoria y Francisco Suárez.

Francisco de Vitoria es considerado el iniciador de la Segunda Escolástica Española, al ser el gran renovador del método de estudio de esa filosofía. A su vez, Vitoria es frecuentemente identificado como un pensador progresista de los temas inherentes a la conquista, puesto que fue un severo crítico de las justificaciones racistas en contra de los indígenas durante la colonización y defendió los derechos humanos de los naturales de las Américas.⁴⁹⁹

De hecho, los tratados del profesor de teología de la Universidad de Salamanca, que atacaron la política y administración de los españoles en la América recién descubierta, han sido considerados que fueron en su momento tan importantes

⁴⁹⁶ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 104.

⁴⁹⁷ FASSÒ, *op. cit.*, p. 58.

⁴⁹⁸ *Idem.*

⁴⁹⁹ BOHRER, Ashley, "Color-blind racism in early modernity: race, colonization, and capitalism in the work of Francisco de Vitoria". *Revista The Journal of Speculative Philosophy*, Estados Unidos de América, 2018, vol. 32, pp. 388-399.

como las denuncias de Bartolomé de las Casas⁵⁰⁰ –el otro gran defensor humanitario de las comunidades indígenas–. No cabe duda de que Vitoria estaba profundamente interesado en los problemas morales y jurídicos planteados por las preguntas concernientes a los indios y conquistadores, así como por la paz de Europa y la ruina causada por las frecuentes guerras.⁵⁰¹

Quizá la contribución más destacada de Vitoria fue la concerniente a sus estudios de Derecho Internacional, pues fue él quien se encargó de perfilar el concepto de la “comunidad internacional”, tendiente a la tolerancia y comprensión entre los pueblos.⁵⁰²

Francisco Suárez, nació el 5 de enero de 1548 en Granada, Andalucía, donde todavía se le recuerda con honor, pues en la casa de su nacimiento se muestra con orgullo una placa con sus títulos más descollantes y la denominación de “profundo jurisconsulto y notable defensor de la fe católica”.⁵⁰³

Llegó a ser catedrático en Segovia, Valladolid, Roma, Alcalá de Henares, Salamanca y Coimbra.⁵⁰⁴ Es otro célebre teólogo y filósofo muy importante de la Segunda Escolástica española. Suárez se destacó por ser un autor de pluma fecunda y prodigiosa,⁵⁰⁵ siendo su principal obra: *Disputationes metaphysicae*, que es un compendio sistemático e integral de la metafísica escolástica.

Otra extraordinaria aportación de Suárez la encontramos en el Derecho Internacional, primero en el Derecho de Gentes y segundo sobre la guerra justa. Al respecto se pregunta si el Derecho de Gentes se distingue del Derecho Natural

⁵⁰⁰ VAN DER KROEF, Justus, “Francisco de Vitoria and the nature of colonial policy”. *Revista The Catholic Historical Review*, Estados Unidos de América, 1949, vol. 35, pp. 129-162.

⁵⁰¹ DE LOS RIOS, Fernando, “Francisco de Vitoria and the international community”. *Revista Social Research*, Estados Unidos de América, 1947, vol. 14, pp. 488-507.

⁵⁰² FASSÓ, *op. cit.*, p. 59.

⁵⁰³ SHERWOOD, F. W., “Francisco Suárez”. *Revista Transactions of the Grotius Society. Problems of peace and war*. Cambridge University Press on behalf of the British Institute of International and Comparative Law, Inglaterra, 1926, vol. 12, pp. 19-29.

⁵⁰⁴ FERREIRA GOMES, Joaquim, “A imutabilidade moral de Deus em Francisco Suárez (1548-1617) e em Cristóvão Gil (1555-1608)”. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Portugal, 1960, vol. 16, pp. 437-453.

⁵⁰⁵ Entre sus obras destacan las *Disputationes metaphysicae*; *Disputatio de iustitia qua Deus reddit praemia meritis et poenas pro peccatis*; *De potestate Summi Pontificis in rebus temporabilibus*; *Tractatus de legibus ac Deo legislatore*; y *Defensio fidei catholicae et apostolicae adversus anglicanae sectae errores*. FASSÓ, *op. cit.*, p. 64.

como Derecho simplemente positivo y humano. Ante esta cuestión él filósofo de se responde que: ambos Derechos –de alguna u otra manera– son comunes a todos los hombres, aunque los llega a distinguir con diversos criterios.⁵⁰⁶ En este sentido, Suárez advierte que el Derecho de Gentes es aquel que todos los pueblos y las gentes varias deben guardar entre sí y que todas las ciudades y reinos observan dentro de sí mismos, por semejanza y conveniencia.⁵⁰⁷

Concerniente a la guerra, mencionaba que ésta solo sería justa si se basa en el honor, la necesidad o la conveniencia. Además, de forma concomitante al Derecho de Gentes, arguyó que en una guerra justa se deben proteger a los inocentes y prisioneros.⁵⁰⁸

No se puede negar que las reflexiones de Suárez son marcadamente amplias en cuestiones filosóficas y jurídicas. Aunque es verdad que sigue atendiendo a los problemas aristotélicos, lo hace ya desde una perspectiva que abriría la puerta al pensamiento moderno.⁵⁰⁹

VI. LA EDUCACIÓN EN EL ILUMINISMO

El Iluminismo -*Aufklärung*, Ilustración o Siglo de las Luces- fue un movimiento cultural e intelectual que tuvo sus inicios en el continente europeo⁵¹⁰ que alcanzó su cumbre en el siglo XVIII⁵¹¹, ocupando un lugar central en las narraciones e interpretaciones del mundo Occidental.

La Ilustración personifica el esplendor y la madurez de las tradiciones culturales y educativas, prolongando –de forma ascendente– la cadena histórica

⁵⁰⁶ CALVILLO, Manuel, *Francisco Suárez la Filosofía Jurídica, el Derecho de Propiedad*, Colegio de México, México, 1945, p. 100.

⁵⁰⁷ *Ibidem*, p. 102.

⁵⁰⁸ HERACLIDES, Alexis y DIALLA, Ada, *Humanitarian intervention in the long nineteenth century*, Manchester University Press, Reino Unido, 2015, p 15.

⁵⁰⁹ BURLANDO, Giannina, *Suárez on intrinsic representationalism*. Revista Portuguesa de Filosofía, Portugal, 2004, vol. 60, pp. 31-46.

⁵¹⁰ La Ilustración se desarrolló principalmente en Francia, Inglaterra y Alemania.

⁵¹¹ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 252.

del Renacimiento, el Humanismo y la Reforma⁵¹². En efecto, el proyecto de la Ilustración es una proyección de pensamientos y tendencias dentro de un período de tiempo más amplio; sin embargo, la Ilustración no es solo exclusivo del pensamiento de los intelectuales europeos, pues es en realidad fue un fenómeno derivado de la incipiente interacción entre fronteras y de una incipiente integración global.⁵¹³

La Ilustración tuvo como ejes básicos la preeminencia de la racionalidad y las libertades individuales –características definitorias de la modernidad–, para enfrentarse al oscurantismo de la Iglesia y el absolutismo de la Monarquía⁵¹⁴. La Ilustración es a menudo vista como una época de grandes e irreversibles transformaciones culturales⁵¹⁵, y si bien es cierto, que el Iluminismo –en *stricto sensu*– es un período histórico particular, –en *lato sensu*– también es un proceso simbólico de la razón⁵¹⁶, en el que se conserva incólume la confianza en la racionalidad, para servirse de ella con libertad.⁵¹⁷

En la Ilustración, la creencia en la unidad e invariabilidad de la razón, es una cuestión universal que aplica para todas las personas, países y culturas.⁵¹⁸ Como todas las cosas en la historia, el Iluminismo fue resultado de un proceso de maduración largo, en el que participaron grandes pensadores, filósofos, educadores y políticos.

René Descartes fue un filósofo, matemático y físico francés, considerado por algunos como el padre de la geometría analítica y de la filosofía moderna, así pioneros de la revolución científica. Miembro de una familia de la baja nobleza,

⁵¹² CONRAD, Sebastian, *Enlightenment in global history: a historiographical critique*. Revista The American Historical Review, Estados Unidos de América, 2012, vol. 117, pp. 999-1027.

⁵¹³ *Ídem*.

⁵¹⁴ GADOTTI, *op. cit.*, p. 82.

⁵¹⁵ KIRK Linda, *The matter of Enlightenment*. Revista The Historical Journal, Estados Unidos de América, 2000, vol. 43, p. 1129-1143.

⁵¹⁶ SCHMIDT, James, *Enlightenment as concept and context*. Revista Journal of the History of Ideas, Estados Unidos de América, 2014, vol. 75, pp. 677-685.

⁵¹⁷ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 333.

⁵¹⁸ CASSIRER, Ernst, *Filosofía de la Ilustración*, Fondo de Cultura Económica, España, 1993, p. 20.

nació en 1596, en un pequeño pueblo de nombre *La Haye*, en la Turena francesa.⁵¹⁹ Estudió derecho y medicina en la Universidad de Poitiers

Descartes hizo famoso el célebre principio *Cogito Ergo Sum* -pienso, luego existo- que fue elemento esencial del racionalismo occidental, con lo cual estaría llamado a cambiar el campo de la filosofía y a ser el héroe de la modernidad.

Tiempo después, Hegel llegó a decir que: “Descartes es un héroe del pensamiento que aborda de nuevo la empresa desde el principio y reconstruye la filosofía sobre los cimientos puestos ahora al descubierto al cabo de mil años”.⁵²⁰

En este sentido, Descartes, llegaría a afirmar que toda la filosofía es como un árbol cuyas raíces son la metafísica, cuyo tronco es la física y cuyas ramas, que emergen del tronco, son todas las otras ciencias, que pueden reducirse a las tres principales, a saber: medicina, mecánica y moralidad.⁵²¹

La cuestión que resalta la mayor parte de la especulación del pensamiento cartesiano de Descartes, es la del hombre⁵²², al respecto, pensaba que el hombre, compuesto de cuerpo y mente, es una maquina sintiente, es decir, que además de sus funciones básicas como vivir, reproducirse o morir, también tiene la de sentir.⁵²³

En 1637, Descartes publicaría una obra célebre, el *Discurso del Método*, en el que pretendió encontrar el fundamento para una dirección infalible de la investigación, en cualquier tipo de ciencia⁵²⁴.

En él, Descartes, dejó evidencia de su espíritu con educador, al decir: “Las almas más grandes son capaces de los mayores vicios, como de las mayores virtudes; y los que andan muy despacio pueden llegar mucho más lejos, si van

⁵¹⁹ FLÓREZ MIGUEL, Cirilo, *René Descartes, la constitución de la modernidad*, en DESCARTES, René, *Reglas para la dirección del espíritu*, Editorial Gredos, Madrid, 2014, p. X.

⁵²⁰ HEGEL *op. cit.*, p. 574.

⁵²¹ ARIEW, Roger, *Descartes and the Tree of Knowledge*. Revista Synthese, Estados Unidos de América, 1992, vol. 92, pp. 101-116.

⁵²² ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 165.

⁵²³ FLÓREZ MIGUEL, *op. cit.*, p. XL.

⁵²⁴ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 169.

siempre por el camino recto, que los que corren, pero se apartan de él”.⁵²⁵ En 1644 apareció otra gran obra, los *Principios de Filosofía*, que Descartes idealmente habría planeado para la enseñanza.

La influencia de Descartes en la corriente pedagógica se debe principalmente a su teoría del método, la cual erige uno de los pilares de la nueva didáctica.⁵²⁶ Su pensamiento educativo estuvo marcado por la ideología burguesa del siglo XVII, soslayando algún tipo de tendencia progresista.⁵²⁷

Hay historiadores que consideran a **John Locke**, como “el caudillo del Iluminismo”.⁵²⁸ Este filósofo inglés nació en el año 1632 en Wrington (Bristol) y estudió en Oxford es considerado como uno de los más influyentes pensadores del iluminismo inglés y conocido como el “Padre del Liberalismo Clásico”.

Fue influido por las teorías de Francis Bacon así como de René Descartes. Los constitucionalistas le atribuyen una gran influencia en la construcción de teoría del contrato social. Existe evidencia de que sus ideas y escritos influyeron en Voltaire y Rousseau, pensadores de la Ilustración francesa, así como los revolucionarios estadounidenses que se reflejaron en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos y la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano francesa.

Poca gente ha destacado el carácter educador y pedagógico de Locke. Para este pensador, la educación debería tener un sentido disciplinario estricto, basado en la disciplina, porque ésta es el camino para desarrollar en la mente humana la costumbre de reflexionar y razonar; y así determinar el espíritu de quien se está educando, para que las costumbres forjen su personalidad en el futuro. El propósito de la educación disciplinaria es “formar la persona capaz de pensar y querer libremente, tender a mejorarla a fin de que sea útil para sí y para la

⁵²⁵ DESCARTES René, *Discurso del Método*. Trad. Manuel García Morente, Editorial Gredos, Madrid, 2014, p. 101.

⁵²⁶ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 140.

⁵²⁷ GADOTTI, *op. cit.*, p. 69.

⁵²⁸ LARROYO Francisco, *op. cit.* p. 387.

sociedad".⁵²⁹

La teoría de la educación de Locke contempla aspectos circunstanciales, históricos y de valores imperecederos. Por ejemplo, propugnó por la educación que encarna la figura del *gentleman*, es decir, del caballero del siglo XVII, el cuál no era otra cosa que el estereotipo de las clases altas y refinadas.⁵³⁰

Asimismo, Locke promovió una concepción aristocrática de la educación, se inclinó por la instrucción privada y doméstica, a través de un mentor personal, dejando de lado la educación pública.⁵³¹

Locke decía que los obreros no necesitaban saber latín, y que era mejor enseñarles a las clases populares mecánica o cálculo, mientras que las humanidades –griego y latín– debían estar reservadas a las clases dirigentes: nobleza y clero.⁵³²

Otro destacado pensador influyente de este movimiento fue **David Hume**, quien nació en Escocia, en 1711, en el seno de una familia de nobleza rural, con amplios vínculos con el ámbito jurídico. Estudió Derecho en la Universidad de Edimburgo⁵³³, pero también fue filósofo, economista, sociólogo e historiador. Llegó a desempeñar puestos de responsabilidad política, como los cargos de Subsecretario de Estado y Secretario de la Embajada inglesa en París. Se le considera una de las figuras más importantes de la filosofía occidental y de la Ilustración escocesa⁵³⁴ y el mayor exponente del empirismo.⁵³⁵

Hume estuvo fuertemente influido por figuras como John Locke, George Berkeley, Isaac Newton, Samuel Clarke y Joseph Butler. Amigo y contemporáneo de Jean-Jacques Rousseau, a quien admiraba, pero con quien tuvo desencuentros. Es quizá, el filósofo que más se ha alejado del estereotipo del intelectual modélico

⁵²⁹ MORANDO, Dante. *Pedagogía: Historia crítica de las corrientes pedagógicas que han forjado el desarrollo de la educación*. Luis Miracle, Biblioteca de Antropología, Barcelona, 1972, p. 185.

⁵³⁰ LUZURIAGA, *op. cit.* p. 149.

⁵³¹ *Ibidem*, p. 150.

⁵³² GADOTTI, *op. cit.*, p. 71.

⁵³³ SNOW Louis, *The education of David Hume*. Revista The Sewanee Review, Estados Unidos de América, 1902, vol. 10, pp. 207-222.

⁵³⁴ STRAND Wilson, *David Hume, Historian*. Revista Social Science, Estados Unidos de América, 1975, vol. 50, pp. 195-203.

⁵³⁵ FASSÒ, *op. cit.*, p. 215.

kantiano⁵³⁶ y sus influjos han permeado hasta la actualidad, principalmente en el terreno de la epistemología, la metafísica, la ética, la filosofía política y la estética.⁵³⁷

Después de Locke y Berkeley, se considera a Hume como quien consolida el empirismo. "Es David Hume el más grande filósofo inglés"⁵³⁸. Sin duda alguna, su obra fundamental –su libro-faro- fue el *Tratado de la Naturaleza Humana*.⁵³⁹ Hume fundamenta su teoría del conocimiento asumiendo que todas las percepciones de la mente humana se reducen a dos géneros distintos que llama: impresiones e ideas. Las impresiones son todas nuestras sensaciones, pasiones y emociones, tal como hacen su primera aparición en el alma; mientras que las ideas las entiende como las imágenes débiles de éstas en el pensamiento y razonamiento, como, por ejemplo, las percepciones despertadas al escuchar un discurso, exceptuando las que surgen de la vista, el tacto, el placer o dolor inmediato que pueden ocasionar.⁵⁴⁰

Para Hume el Derecho nace de la utilidad de la sociedad, no como un primitivo contrato explícito- como lo quieren dar a entender Hobbes y Locke- sino como un convenio implícito y consuetudinario, porque el fin del derecho es la defensa de los bienes, sin los cuales la sociedad no podría existir, como el de propiedad y la fidelidad de las promesas y acuerdos.⁵⁴¹ Es probablemente uno de los primeros escritores que realizó una distinción entre lo normativo -lo que debería ser, *el deber ser* - y lo positivo -lo que es, *el ser*.

El empirismo de Hume pretende ser escéptico frente a la intención de la filosofía y la ciencia de obtener certezas universales; sin embargo, considera que

⁵³⁶ RUSSELL Bertrand, *Historia de la filosofía occidental*, Editorial Espasa, Barcelona, 2007, p. 432.

⁵³⁷ TASSET, José Luis, "David Hume, el escéptico apasionado", en HUME, David, *Tratado de la naturaleza humana*, Editorial Gredos, Madrid, 2014, p. XIV.

⁵³⁸ LARROYO, *op. cit.* p. 391

⁵³⁹ HUME David, *Tratado de la Naturaleza Humana. Ensayo para introducir el método experimental de razonar en los asuntos morales*. Trad. Vicente Viqueira, Editorial Gredos, Madrid, 2014, p. 5.

⁵⁴⁰ HUME, *op. cit.*, p. 13.

⁵⁴¹ LARROYO, *op. cit.* p. 395.

es plausible construir conocimientos razonables y útiles, fundados en la experiencia.⁵⁴²

Como hemos visto, el pensamiento del Iluminismo, en realidad se compuso de las formulaciones filosóficas de los empiristas y los racionalistas⁵⁴³, dentro los que sobresalen los postulados de Descartes y Hume.

Conviene apuntar que este movimiento ilustrado utilizó estos planteamientos para transformar la cultura, la política y sobre todo la educación del hombre y que trataron de mover los cimientos de las sociedades europeas⁵⁴⁴, al pretender educar al pueblo llano, y que dejara de ser un privilegio exclusivo de la aristocracia y el clero; sin embargo, los impulsos no fueron suficientes.

El Iluminismo, además, es considerado como el siglo pedagógico por antonomasia, dado que la problemática educativa se traslada al primer lugar de los intereses de los políticos y pensadores, lo que se tradujo en la configuración de la educación estatal y nacional.⁵⁴⁵

El prestigio de la Ilustración permanece intocado hasta nuestros días, llegando sus principios a ser el mejor cimiento para cualquier política pública con tintes progresistas, en especial, las de carácter educativo.⁵⁴⁶

Sin lugar a dudas, la Ilustración fue una época de grandes avances en materia pedagógica; sin embargo, la educación no estaba realmente pensada para las clases populares y la democratización de la enseñanza era un tema que no se encontraba en el centro de la discusión.⁵⁴⁷

Todavía persistía la división entre trabajo intelectual y trabajo manual, consecuencia lógica de la misma división social. Para las élites sociales estaba pensada la educación del hombre galante, capaz de conquistar las cortes.⁵⁴⁸

La educación seguía a cargo de los clérigos y de los tutores de los príncipes

⁵⁴² ABBAGNANO y VISALBERGHI *op. cit.*, p. 244.

⁵⁴³ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 252.

⁵⁴⁴ KROPOTKIN, *op. cit.*, p. 19.

⁵⁴⁵ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 152.

⁵⁴⁶ ISRAEL, Jonathan, *Enlightenment! Which Enlightenment?* Revista Journal of the History of Ideas, Estados Unidos de América, 2006, vol. 67, pp. 523-545.

⁵⁴⁷ GADOTTI, *op. cit.*, p. 72.

⁵⁴⁸ *Idem.*

y nobles. Era en sí una educación de tipo nobiliaria, que pretendía el buen gusto, la nobleza y la galantería.⁵⁴⁹ En suma, la educación seguía siendo un privilegio de las clases dominantes: nobleza y clero.

1. El pensamiento educativo de la Revolución Francesa: la herencia del racionalismo y el empirismo.

La Revolución Francesa de 1789 es uno de los hitos fundamentales de la historia humana. Su impronta ha superado los límites espaciales y temporales, expandiéndose de Francia a Europa; del viejo continente a América y al resto del mundo.⁵⁵⁰ El objetivo la *Grande Révolution* consistió en la destrucción del feudalismo⁵⁵¹ -del *Ancien Régime*- para sepultar de manera definitiva los rastros del sistema social medieval.⁵⁵²

Recordemos que durante toda la Edad Moderna –que va de 1453 a 1789– predominó el sistema absolutista, en el que el poder se concentraba en pocas manos: el clero y la nobleza.⁵⁵³

Se dice a menudo que la Revolución Francesa fue guiada por la lucha de clases entre la burguesía y la nobleza. El sociólogo e historiador alemán Alfred Weber argumenta lo contrario, pues sostiene que existía en Francia una débil burguesía y que la existente estaba muy identificada con la monarquía y el viejo régimen. Lo que en verdad irrumpió fue el viejo afán europeo gestado con la Ilustración de la libertad y la razón en contra de la servidumbre y la opresión y contra las clases y poderes privilegiados. “En Francia, se unió a los intelectuales,

⁵⁴⁹ *Idem.*

⁵⁵⁰ KROPOTKIN Piotr, *Historia de la Revolución Francesa*, Editorial Vergara, Barcelona, 2005, p. 13.

⁵⁵¹ Por feudalismo, entendemos, al sistema económico tradicional en un mundo dominado por la economía rural.

⁵⁵² VOVELLE Michel, *Introducción a la Historia de la Revolución Francesa*. Trad. Marco Aurelio Galmarini, Editorial Crítica, Barcelona, 2000, p. 11.

⁵⁵³ GADOTTI, op. cit., p. 82.

además de la gente modesta –que más tarde actuó decisivamente-, la vieja nobleza militar.⁵⁵⁴

Para ese entonces, Francia pasaba por una mala racha económica y estaba gobernado por Luis XVI que se pasaba la vida en grandes fiestas y rodeado de aristócratas.⁵⁵⁵ El *Ancien Régime* sufrió diversas embestidas, como contradicciones internas y los ataques externos de los intelectuales imbuidos por las provocadoras ideas de la Enciclopedia, conformando y encabezando el llamado Tercer Estado junto con numerosos grupos populares⁵⁵⁶. La Revolución Francesa vino a enmendar la discordancia política y económica para encumbrar a una nueva clase burguesa que se dedicó a reemplazar el sistema feudal por el capitalismo.

La Revolución Francesa –junto con la Independencia de los Estados Unidos de Inglaterra- fueron las más sobresalientes victorias de la ideología de la Ilustración,⁵⁵⁷ particularmente en temas sociales que con posterioridad permitirían comenzar a construir el primer andamiaje de igualdad entre los Hombres.

Conviene advertir que este primer escalón de la igualdad entre los hombres debe ser dimensionado. Se trataba de igualdad entre gobernados y gobernantes. Cuando la famosa Declaración francesa se produjo, el término *Hombre* hay que entenderlo de manera literal, puesto que la mujer no estaba considerada ni tampoco se refirió a la abolición de la esclavitud, que seguía siendo una institución jurídica y económica muy usual en las colonias europeas en otros continentes, del cual América no era excepción, sobre todo en Estados Unidos y en el Brasil. El concepto de igualdad sin discriminación alguna tardó casi dos siglos más en tratar de incorporarse.

No cabe duda de que las ideas de la Ilustración encontraron un mayor efecto en Francia, al desembocar en su atmósfera cultural los desarrollos del

⁵⁵⁴ WEBER, *op. cit.*, p. 309.

⁵⁵⁵ STROMBERG Roland, *Reevaluating the French Revolution*. Revista The History Teacher, Estados Unidos de América, 1986, vol. 20, pp. 87-107.

⁵⁵⁶ VOVELLE, *op. cit.*, p. 18.

⁵⁵⁷ CENSER Jack, *Amalgamating the social in the French Revolution*. Revista Journal of Social History, Inglaterra, 2003, vol. 37, pp. 145-150.

racionalismo cartesiano y del empirismo inglés.⁵⁵⁸En Alemania –por ejemplo- las ideas de la iluminación generó el movimiento llamado *Sturm Drag* –tempestad e impetuosidad- que logró la conjunción de talentos de la música, literatura, filosofía y de la política, con la presencia de fenómenos como Goethe, Schiller, Beethoven, Bach, Händel, Kant, Hegel y muchos otros, que significó una resurrección alemana, en síntesis, un *humanismo alemán*.⁵⁵⁹

La filosofía de la Ilustración tuvo tal impacto que vino a modificar todas las cosas y la educación no fue la excepción. El ilustre pedagogo español, Lorenzo Luzuriaga sintetiza las características de la educación en el Iluminismo en sus rasgos fundamentales: En primer lugar, “el desarrollo de la educación estatal, de la educación del Estado, con una mayor participación de las autoridades oficiales en la enseñanza”⁵⁶⁰, lo que encarnó un verdadero movimiento por la educación de tipo nacionalista, partiendo de la idea de que la educación tenía que llegar a todas las masas populares.⁵⁶¹

Se comenzaron a construir los principios torales del sistema educativo: la gratuidad, la obligatoriedad -para los niveles básicos- y la universalidad⁵⁶²; sin embargo, estos principios no se han cristalizado del todo, ya que en pleno siglo XXI siguen siendo los pilares a seguir.

Se construyó la iniciación del laicismo en la enseñanza con la sustitución de la enseñanza religiosa por la instrucción moral y cívica. Además, la organización de la instrucción pública como una unidad orgánica, desde la escuela primaria a la universidad.

Asimismo, se estableció la acentuación del espíritu cosmopolita, universalista que une a los pensadores y educadores de todos los países; sobre todo, identificados de manera común con la primacía de la razón, la creencia en el

⁵⁵⁸ FASSÒ, *op. cit.*, p. 223.

⁵⁵⁹ WEBER, *op. cit.*, p. 307.

⁵⁶⁰ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 153.

⁵⁶¹ *Idem*.

⁵⁶² *Idem*.

poder racional en la vida de los individuos y de los pueblos; y al mismo tiempo, el reconocimiento de la naturaleza y de la intuición en la educación.

Sin duda, el período de la Ilustración es de gran progreso en materia educativa, en el que las clases populares comienzan a reivindicarse por medio de un conocimiento integral impartido en la educación pública.⁵⁶³

Por su parte, el Estado empieza a intervenir de manera decisiva en la educación, instituyendo la obligatoriedad escolar. Se genera una revolución pedagógica nacional,⁵⁶⁴ con el fin de formar ciudadanos al servicio de los intereses del Estado –ya no de la nobleza o el clero–.

A pesar de que se unifica la enseñanza pública, lo cierto es que se conserva su carácter elitista, pues solo los más capaces y ricos podían alcanzar una educación universitaria.⁵⁶⁵

Sin embargo, resulta curioso y a su vez irónico, que la educación pública sea fruto de una revolución burguesa.

2. La difusión de la educación ilustrada: la Enciclopedia

El principal instrumento para la propagación de la educación y los ideales del iluminismo fue la *Enciclopedia*⁵⁶⁶, también conocida como *Diccionario razonado de las ciencias, de las artes y de los oficios*.⁵⁶⁷ Su contenido se extendió a todos los campos del saber, fue dirigida por Denis Diderot⁵⁶⁸ y su primer volumen se presentó en 1751, precedido por un preámbulo escrito por D´Alembert.⁵⁶⁹

⁵⁶³ GADOTTI, op. cit., p. 82.

⁵⁶⁴ *Idem*.

⁵⁶⁵ *Ibidem*, p. 83.

⁵⁶⁶ “La *Enciclopedia* o *Diccionario razonado de las ciencias, las artes y los oficios*, constituye la más grandiosa y significativa manifestación del iluminismo francés: fue organizada y dirigida por Diderot y en ella colaboraron la mayor parte de los intelectuales franceses de la época”. Véase FASSO, op. cit., p. 215

⁵⁶⁷ ABBAGNANO, op. cit., p. 363.

⁵⁶⁸ Diderot, además de ser creador de la Enciclopedia fue un filósofo, gran matemático y crítico de la sociedad de su tiempo. Véase LUZURIAGA, op. cit., p. 165.

⁵⁶⁹ ABBAGNANO, op. cit., p. 257.

La *Enciclopedia*, fue la mayor colección editorial del siglo XVIII –en términos de volumen, capital, distinción y número de colaboradores–. Durante la aparición de los volúmenes de la *Enciclopedia*, se fue gestando el estallido de la Revolución francesa.⁵⁷⁰

La idea de realizar la monumental obra de la *Enciclopedia* nació del modesto proyecto de Le Bretón –un librero parisino– al querer traducir al francés el *Diccionario universal de las artes y de las ciencias*⁵⁷¹, editada en inglés por Ephraim Chambers, en el año de 1728. Diderot fue quien modificó ese primer plan, para hacerlo más ambicioso y -de manera afortunada- el resultado fue la *Enciclopedia*.

Diderot se encargó de reunir a un grupo selecto de escritores y filósofos, entre los que sobresalen: Voltaire, Rousseau, Condillac, Grimm, D’Holbach, Helvetius y Jaucourt.⁵⁷² Diderot pensaba que la educación era un factor trascendental para el desarrollo del hombre y de la sociedad, por lo que veía en la *Enciclopedia* una gran oportunidad para realizar esta faena educativa.⁵⁷³

Ciertamente, el espíritu crítico del *Iluminismo* y el momento histórico de la Revolución francesa, propiciaron a que estos grandes pensadores, estuvieran dispuestos a colaborar en la *Enciclopedia*.⁵⁷⁴ A pesar de que Diderot fue el gran artífice de la *Enciclopedia*, no hay que olvidar que cuando se empezó el proyecto en 1745, la tarea del reclutamiento de escritores recayó también en sus otros cuatro editores: André-François Le Breton, Michel-Antoine David, Laurent Durand; y Antoine-Claude Briason.⁵⁷⁵

Los primeros siete volúmenes de la *Enciclopedia* se publicaron desde 1751 hasta 1757, y de forma vertiginosa obtuvieron una gran reputación, ganándose la

⁵⁷⁰ TORREY, Norman, *L’Encyclopédie de Diderot: ‘Une grande aventure’ dans le domaine de l’édition*. Revista *Revue d’Histoire littéraire de la France*, Francia, 1951, vol. 3, pp. 306-317.

⁵⁷¹ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 363.

⁵⁷² FASSÒ, *op. cit.*, p. 215

⁵⁷³ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 165.

⁵⁷⁴ TORREY, *op. cit.*, pp. 306-317

⁵⁷⁵ KAFKER, Frank, *The Recruitment of the Encyclopedists*. Revista *Eighteenth-century Studies* by The Johns Hopkins University Press, Estados Unidos de América, 1973, vol. 6, pp. 452-461.

animadversión de la Monarquía y la Iglesia⁵⁷⁶, debido a sus ideas progresistas y libertarias.⁵⁷⁷ Los escritores e intelectuales que participaron en la redacción de la *Enciclopedia* fueron hombres “ilustrados”, que tuvieron influencia en el pensamiento racionalista y empirista. Ellos vieron en esta obra la oportunidad de luchar a favor de las libertades individuales, y una forma elegante para oponerse al oscurantismo de la Iglesia y el absolutismo del Estado.⁵⁷⁸

Era claro, que el campo educativo estaba sufriendo una gran transformación, porque que ésta ya no estaría a favor de la nobleza y el clero, sino para los hombres libres. No obstante, ser hombre libre implicaba tener garantizada la supervivencia a través de un sistema económico de explotación del proletariado.⁵⁷⁹

Lo anterior, pone de manifiesto que la educación no dejó de ser elitista, simplemente la exclusividad se disfrazó por medio de la educación pública, que se encargó de instruir ciudadanos para las nuevas clases dirigentes: la del aparato estatal y la burguesía, ambas entregadas al capitalismo.

3. Condorcet: La idea de progreso en la educación

Marie Jean Antoine Nicolás de Caritat, marqués de Condorcet, fue uno de los pensadores fundamentales de la Revolución Francesa, que participó de manera activa en su gestación y es considerado como el último filósofo de ese período.⁵⁸⁰ Nacido el 17 de septiembre de 1743 en la comuna francesa de Ribemont, Asine,

⁵⁷⁶ El primer volumen apareció el 1 de julio de 1751. Después del segundo volumen -en 1752-, se paralizó la obra por la oposición que había suscitado en los medios religiosos, pero merced al apoyo de Madame de Pompadour pudo ser reemprendida y en 1753 salió el tercer volumen. Otros volúmenes, hasta el séptimo, siguieron publicándose regularmente. En 1757, la *Enciclopedia* sufrió otra crisis, no solamente por las oposiciones externas, sino también por las discordias internas de sus compiladores, de los cuales, algunos de los más importantes, se retiraron de la empresa. Véase ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 363.

⁵⁷⁷ KAFKER Frank, *The risks of contributing to Diderot's 'Encyclopedia*. Revista Diderot Studies, Suiza, 1973, vol. 16, pp. 119-143.

⁵⁷⁸ GADOTTI, *op. cit.*, p. 82.

⁵⁷⁹ *Ibidem*, p. 83.

⁵⁸⁰ KOYRÉ, Alexandre, “Condorcet”. Revista Journal of the History of Ideas, Estados Unidos de América, 1948, vol. 9, no. 2, pp. 131-152.

perteneció a una familia noble venida a menos: los Caritat. Apenas cumplidos los cuatro años de edad, su padre –un capitán de destacamento de caballería– muere, por lo que su madre, mujer devota e intachable se hace cargo de manera predominante de él.⁵⁸¹

Sus primeros estudios fueron en un colegio jesuita en Reims y a los once años fue enviado al Colegio de Navarra en París, donde pronto demostraría sus prominentes cualidades en matemáticas y latín.⁵⁸² Desde muy joven quedó cautivado con los escritos de Rousseau, D'Alembert, Voltaire, Diderot y Turgot, quienes le contagiaron el llamado “espíritu del tiempo”.⁵⁸³

Pocos años después regresaría a la ciudad que lo vio nacer, para enfocarse al estudio de la geometría y las matemáticas –pero añorando el dinamismo intelectual que irradiaba la Ciudad Luz– donde enfrentó una disputa familiar con su madre, quien no comprendía como un Caritat de Condorcet podía preferir a las ciencias y la filosofía antes que el adiestramiento militar, por lo que tuvo que retornar a su vida erudita en París.⁵⁸⁴

En 1769 se incorporó a la *Academia de Ciencias*, donde comenzó a despuntar por su producción intelectual,⁵⁸⁵ y pronto fue designado como Secretario permanente.⁵⁸⁶ Condorcet aún no cumplía los treinta años y ya era un autor reconocido, principalmente por sus ensayos de cálculo integral, matemáticas y elogios académicos.⁵⁸⁷

Desde su encargo como Secretario de la *Academia de Ciencias* se dedicó a reorganizar la actividad científica de Francia, conociendo y estableciendo

⁵⁸¹ ARAÚJO, Alberto Felipe, “Condorcet y la educación: Aportes para la formación de un hombre nuevo”. Revista Educación y pedagogía, Colombia, 2000, vol. 12, no. 26-27, pp. 79-91.

⁵⁸² DUCE, Charles, “Condorcet On Education”. Revista British Journal of Educational Studies, Reino Unido, 1971, vol. 19, no. 3, pp. 272-282.

⁵⁸³ SOLARI, Jorge, Condorcet: impulsor de la escuela pública, Editorial Jorge Solaro, Argentina, 2014, p. 8.

⁵⁸⁴ DUCE, *op. cit.*, pp. 272-282.

⁵⁸⁵ Véase KOYRÉ, *op. cit.*, pp. 131-152; ARAÚJO, *op. cit.*, pp. 79-91; y DUCE, *op. cit.*, pp. 272-282.

⁵⁸⁶ ARAÚJO, *op. cit.*, pp. 79-91 y DUCE, *op. cit.*, pp. 272-282.

⁵⁸⁷ BAKER, K. M., “Les débuts de Condorcet au secretariat de l'Académie royale des Sciences (1773-1776)”. Revista Revue d'Histoire des Sciences et de leurs applications, Francia, vol. 20, no. 3, 1967, pp. 229-280.

amistad⁵⁸⁸ con los grandes pensadores ilustrados. Se sabe que desde muy joven fue protegido de D'Alembert y discípulo cercano de Turgot. Fueron Diderot y D'Alembert quienes lo invitaron a escribir en la *Encyclopedie*, convirtiéndose en un colaborador asiduo.⁵⁸⁹

Con el estallido de la Revolución Francesa en 1789, empezó a escribir críticas en contra del *Ancien Régime*; sin embargo, no logró ser electo para la Asamblea Constituyente. Con la promulgación de la Constitución francesa de 1791 –la cual fue aceptada por Luis XVI– se creó la primera Asamblea Nacional Legislativa a la cual fue electo como diputado y nombrado secretario.⁵⁹⁰ Su popularidad y radicalismo crecieron de forma exponencial y el 5 de febrero de 1792 fue votado para ocupar la Presidencia de dicha Asamblea.

Desde ahí se declara a favor de la República y consigue que se apruebe un manifiesto para proclamar la instauración de la Convención Nacional, la cual tendría como tarea principal la redacción de una nueva Constitución.⁵⁹¹ Los miembros de la Convención lo eligieron para formar parte de la Comisión redactora de la Constitución, que presentó su proyecto en febrero de 1793, que contenía la noción básica de laicismo en la enseñanza y a favor de la lucha de las mujeres, siendo partidario del voto femenino, el cual fue rechazado.

El 24 de junio de 1793 la Convención Nacional aprobó la llamada Constitución Francesa del Año I –primera Constitución republicana– y Condorcet en su posición como Girondino se manifestó de manera radical en contra de ella, por lo que fue denunciado por François Chabot, un radical jacobino.⁵⁹²

El 3 de octubre de ese mismo año se publicó su sentencia de muerte por haberse sublevado contra la Constitución, pero huye y encuentra asilo en la casa de Madame Vernet. En 1794, Condorcet decide abandonar su refugio pero fue identificado, detenido y llevado a la cárcel de Bourg-la-Reine y luego trasladado a

⁵⁸⁸ Véase BAKER, *op. cit.*, pp. 229-280.

⁵⁸⁹ SOLARIO, *op. cit.*, p. 9.

⁵⁹⁰ ARAÚJO, *op. cit.*, pp. 79-91.

⁵⁹¹ SOLARIO, *op. cit.*, p. 10.

⁵⁹² ARAÚJO, *op. cit.*, pp. 79-91 y SOLARIO, *op. cit.*, p. 11.

París. A la mañana del día siguiente fue hallado sin vida, sin saberse con exactitud las razones de muerte, atribuida al cansancio, edema pulmonar o envenenamiento.⁵⁹³

Condorcet no concibió un sistema filosófico original, pero logró sintetizar el pensamiento de sus predecesores. En su obra se alcanzan a atisbar –de forma armoniosa– las ideas y el credo de los grandes hombres de la Ilustración.⁵⁹⁴ Su doctrina se ve envuelta en la idea de progreso y la extinción de las desigualdades sociales, empezando por suprimir las distinciones de clases, de raza y de condición económica.⁵⁹⁵

El pensamiento del Iluminismo procuró la creación de un “hombre nuevo”, el cual habría de nacer de un modelo educativo inédito, basado en la idea del progreso. Fue precisamente Condorcet el gran propulsor de la idea del progreso social a través de la educación, pensamiento que después fue retomado primero por Thomas Jefferson y Horace Mann y posteriormente por John Dewey.⁵⁹⁶

El proyecto educativo de Condorcet para la formación de los ciudadanos se componía de dos documentos: *Cinq mémoires sur l'instruction publique* de 1791 y *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* de 1792, cuya traducción al castellano significan: “Cinco memorias sobre instrucción pública” e “Informe sobre la Instrucción Pública”.⁵⁹⁷

En el proyecto educativo de Condorcet destaca la necesidad de popularizar la razón, es decir, la propagación del conocimiento a todos los individuos como forma de alcanzar la anhelada libertad, sobre de la opresión que despliega la ignorancia.⁵⁹⁸

⁵⁹³ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 262, ARAÚJO, *op. cit.*, pp. 79-91 y SOLARIO, *op. cit.*, p. 12.

⁵⁹⁴ KOYRÉ, *op. cit.*, pp. 131-152.

⁵⁹⁵ FASSÓ, *op. cit.*, p. 231.

⁵⁹⁶ BALLINGER, Stanley, “The Idea of Social Progress through Education in the French Enlightenment Period: Helvetius and Condorcet”. *Revista History of Education Journal*, Inglaterra, 1959, vol. 10, no. 1, pp. 88-99.

⁵⁹⁷ ARAÚJO, *op. cit.*, pp. 79-91

⁵⁹⁸ LE CHAPELAIN, Charlotte, “L'instruction publique de Condorcet Progrès économique et réflexions sur la notion de capital humain”. *Revista Revue économique*, Francia, 2010, vol. 61, no. 2, pp. 281-298.

Condorcet, preocupado por el valor de la *Igualdad*, reconocía que no debía haber exclusión en el acceso a la educación de excelencia; sin embargo, también admite que existe un principio de diferenciación, para aquellas personas que tienen talentos personales y necesitan desarrollarlos.⁵⁹⁹

El proyecto educativo de Condorcet estaba concebido para lograr una Francia emancipada del feudalismo y el despotismo borbónico, en el que la educación popular se considerara como el vehículo más importante para el progreso social. En este sentido, sostuvo que los objetivos de la educación eran el perfeccionamiento del individuo; la preparación para sus responsabilidades sociales y el establecimiento de la *Igualdad*—ya reconocida en la ley—.⁶⁰⁰

Para Condorcet la educación debía ofrecer a todas las personas los medios para que puedan cubrir sus necesidades, amparando su bienestar y conociendo sus derechos, pero también sus deberes. La educación también tiene que asegurar el perfeccionamiento de la industria, preparando a los ciudadanos para las funciones sociales y desarrollando las aptitudes que le ha otorgado la naturaleza, para que con todos estos elementos pueda hacerse de la *Igualdad*, una realidad.⁶⁰¹

El plan de Condorcet señalaba que el Estado tenía que hacerse cargo del sistema y de la organización educativa, pero no de su gerencia. Se preveían cinco niveles formativos: el primario; secundario, institutos; Liceo y Sociedad Nacional. Condorcet propugnaba por la participación activa de los padres, quienes a través de elecciones tendrían que elegir a los profesores. Mientras tanto, la Sociedad Nacional, además de buscar la promoción de la Ciencia, debía asumir la dirección de todo el sistema educativo bajo el principio de la Autonomía frente al Estado.⁶⁰²

Tratando de hacer un extracto del proyecto educativo de Condorcet podemos enunciar los siguientes principios que debería contener la educación:

⁵⁹⁹ *Idem.*

⁶⁰⁰ BALLINGER, *op. cit.*, pp. 88-99.

⁶⁰¹ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 173.

⁶⁰² Véase todo el capítulo. GÓMEZ R. DE CASTRO, Federico, "Génesis del sistema educativo francés: de la revolución al imperio napoleónico". En TIANA FERRER, Alejandro, OSSENBACH SAUTER, Gabriela y SANZ FERNÁNDEZ, Florentino, (coord.), Historia de la educación (Edad Contemporánea), Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2012.

instrucción universal, independiente del Estado; libre concurrencia entre entidades públicas y privadas; preeminencia en las materias científicas sobre las literarias; la apertura educativa para mujeres, ya que se contemplaba la instrucción para ambos sexos; y sobre todo, el laicismo en la escuela.⁶⁰³

Condorcet es, sin duda, un firme antecedente de la educación progresista.

4. La influencia de las ideas de Jean-Jacques Rousseau.

Jean-Jacques Rousseau nació en Ginebra, Suiza, en el año de 1712; sus padres fueron los ciudadanos Isaac Rousseau y Susana Bernard,⁶⁰⁴ miembros de una familia calvinista⁶⁰⁵. Su nacimiento estuvo marcado por la desgracia de la muerte de su madre a los pocos días de su nacimiento, como él mismo narró en su obra *Confesiones*, que fue publicada de manera póstuma. Por esta razón, el padre se tuvo que encargar de su educación, poniéndole a leer todo tipo de libros.⁶⁰⁶ A pesar de que nunca fue a la escuela, se formó con la cultura de autores clásicos como Tácito, Plutarco y de manera muy especial, de Hugo Grocio.

En el año de 1728, a la edad de 16 años, Rousseau salió de Ginebra para dar inicio a una vida de viajero permanente. Se estableció en Annecy, una comuna francesa bajo el amparo de Madame de Warens, quien en primera instancia sería la madre que nunca tuvo, amiga y luego su amante.⁶⁰⁷ En 1741 se mudó a París, donde establecería amistad con grandes pensadores de la época, de manera

⁶⁰³ LUZURIAGA, op. cit., p. 173.

⁶⁰⁴ SEVILLA Sergio, *Jean-Jacques Rousseau, la construcción del lenguaje de la libertad*, en ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discurso sobre las ciencias y las artes*, Editorial Gredos, Madrid, 2014, p. XIV.

⁶⁰⁵ Su madre era hija de un pastor protestante y su padre era un relojero y uno de los seiscientos ciudadanos que formaban el Consejo Soberano de Ginebra. Véase LUZURIAGA, op. cit., p. 165 y SEVILLA, op. cit., p. XIV.

⁶⁰⁶ Se dice que Jean-Jacques leía en voz alta mientras el padre trabajaba y que de manera frecuente se adentraba tanto en la lectura que no paraba hasta el amanecer. Véase ABBAGNANO op. cit., p. 265.

⁶⁰⁷ ABBAGNANO, op. cit., p. 380.

principal con Denis Diderot,⁶⁰⁸ quien le invitaría a sumarse al proyecto de la *Enciclopedia* y con quien luego se enemistaría.

Sus estudios biográficos indican que -de manera inicial- se dedica a la música, pero que su prolífica vida la dedicó a ser escritor, pedagogo, filósofo, botánico y naturalista. En 1745 -ya con 33 años- vuelve a París, donde contacta con Voltaire, D'Alembert, Rameau y -de nuevo-con Diderot; y que fue hasta el año de 1749 cuando daría inicio la obra literaria trascendente, cuando empezó la redacción de su *Discurso sobre las Ciencias y las Artes*;⁶⁰⁹ aunque en realidad, será hasta 1770 cuando publicó sus dos obras capitales: *Emilio o De la Educación* y *Del Contrato Social o Principios del Derecho Político*.

Las revolucionarias ideas políticas y pedagógicas expresadas en estas obras sacuden a la sociedad francesa y convierten a Rousseau en un peligro, al grado que el Parlamento de París da orden de arrestarlo, aunque alcanzó a escapar para ir a refugiarse en su natal tierra suiza. Sin embargo, sus problemas no se solucionaron puesto que en el cantón de Ginebra se expide otra orden de arresto en su contra, obligándolo a huir a Berna y luego a Londres, bajo la protección de su amigo el filósofo David Hume, en 1766. Luego regresa a Francia, en Ermenonville para retirarse por consejo médico, donde sufrió un paro cardíaco en 1778, cuando contaba 66 años.

La vida de este ginebrino fue muy intensa, variada, accidentada, prolífica y a veces trágica. Se le consideraba un hombre genial, pero depresivo; de vida amorosa muy apasionada -siempre vivió amores tormentosos-; padre desobligado -Voltaire lo acusó en un libelo de que como era posible que quien presumía de humanista y amante de la naturaleza, hubiera sido tan desnaturalizado con sus

⁶⁰⁸ Rousseau al conocer a Diderot se dio cuenta que le unían muchos aspectos a él, desde la procedencia social, hasta el interés por las ciencias, la literatura y la filosofía. Véase SEVILLA, Sergio, *op. cit.*, p. XIX.

⁶⁰⁹ El mismo Rousseau narra que: "Un día cogí el *Mercurio de Francia*, y leyendo mientras andaba me tropecé con este tema propuesto por la Academia de Dijon para el premio del siguiente año: 'Si el progreso de las ciencias y de las artes ha contribuido a corromper o a depurar las costumbres'". Véase ROUSSEAU, Jean-Jaques, *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, París, 1959, p. 351.

cinco hijos que internó en un hospicio-; e incomprendido por lo revolucionario de sus ideas.

No cabe duda de que Rousseau es uno de los pensadores más renombrados de la filosofía en general y de la educación en particular. Por algo, el mismísimo Goethe afirmaría que con Voltaire terminaba un mundo y con Rousseau comenzaba otro: el del romanticismo.⁶¹⁰

En materia política, sus aportaciones fueron fundamentales para motivar el inicio del movimiento de independencia de los Estados Unidos de Inglaterra, la Revolución Francesa, el Constitucionalismo –como corriente filosófica-; y en general, el pensamiento político de la era moderna.

Su obra *Del Contrato Social o Principios del Derecho Político*, sigue siendo lectura obligada en materia Constitucional y en general en la Ciencia Política.

“El hombre es bueno por naturaleza”, fue una idea determinante en la cosmovisión de Rousseau, quien estuvo particularmente interesado en determinar como el hombre puede cambiar, mejorar o corromperse, a través de la búsqueda del autoconocimiento.

En efecto, sus escritos lo llevan a buscar una ciencia de la naturaleza humana, basada en la parte más íntima y profunda del hombre para alcanzar su último fin, que es la felicidad. Al respecto Rousseau, señalaba que la forma para llegar a ésta era: “Llevando la antorcha de la verdad al fondo de nuestra alma, examinando de una vez por todas lo que se piensa, lo que se cree, lo que se siente y todo lo que se debe pensar, sentir y creer para ser feliz tanto como la condición humana lo permita”.⁶¹¹

Este gran filósofo sostenía que el valor supremo del hombre es la libertad y que todos los hombres son iguales. “La igualdad no puede lograrse sin libertad y la

⁶¹⁰ TAMAYO AYESTARÁN, Alfredo, “Jean Jacques Rousseau, el iluminado”. Revista El Ciervo, España, 2012, vol. 61, pp. 36-37.

⁶¹¹ ROUSSEAU J.J., Trad. Constanicio Bernaldo de Quirós, *Del Contrato Social o Principios del Derecho Político*, Editorial José M. Cajica Jr. S.A., México, 1957, p. 34.

libertad es la mayor y la mejor aspiración de los individuos, superando hasta la propia vida".⁶¹²

Fue un crítico radical de la esclavitud, pues señalaba que aquél que se cree dueño de otros, no deja de ser esclavo como éstos y que era una institución antinatural que provenía del uso ilegal e ilegítimo de la fuerza. "Renunciar a la libertad propia es renunciar a la calidad de hombre, a los derechos de la humanidad y hasta los deberes mismos".⁶¹³

La naturaleza del hombre lo obliga a asociarse con sus semejantes, uniéndose cada uno a todos los demás, no debiendo obedecer "más que a sí mismo, quedando tan libre como antes. Tal es el problema fundamental cuya solución aporta el *Contrato Social*".⁶¹⁴

Con ello se lograba el tránsito del individuo de su estado de naturaleza al estado civilizado, con lo cual se logra el reemplazo de su conducta en favor de la justicia y le da a sus actos el valor moral que la hace falta. "Lo que el hombre pierde con el *Contrato Social*, es su libertad natural y un derecho ilimitado a todo lo que lo tienta y que él puede conseguir; lo que gana es la libertad civil y la propiedad de todo lo que posee".⁶¹⁵

Jean-Jacques Rousseau fue un gran pedagogo a pesar de su carácter autodidacta y de su desapego a sus propios hijos, a los cuales nunca educó. Consideraba que: "Política y Educación son términos muy aproximados, hasta el punto que es fácil sustituciones rápidas entre ellos. La Política es una educación social; y recíprocamente la Pedagogía es una política de los individuos".⁶¹⁶

El otro de sus más preciados libros, *Emilio o De la Educación*, es una obra de Pedagogía, donde reitera su concepción de que el hombre es bueno naturalmente y es la sociedad quien lo pervierte; y que es la educación el único

⁶¹² *Ibidem*. p. 35.

⁶¹³ *Ídem*. p. 59.

⁶¹⁴ *Ídem*. p. 65.

⁶¹⁵ *Ídem*. p.p. 71 y 72.

⁶¹⁶ *Ibidem*. p. 39.

camino bueno para mantenerlo dentro de una moral aceptable, así como también, alejarse del mundo y buscar el contacto con la naturaleza.

Al igual que Aristóteles, Rousseau consideraba a la educación como el camino idóneo para formar ciudadanos libres, conscientes de sus derechos y deberes en el nuevo mundo, para que puedan participar y deliberar sobre los asuntos públicos y la organización de la comunidad.⁶¹⁷

Argumentaba que el sistema educativo imperante era incapaz de llevar a cabo esta labor y definía una serie de elementos fundamentales para una pedagogía renovada, desde el punto de vista de la cosmovisión que animaba a la Ilustración.

Para lograr dicho proceso educativo se debería de partir de un entendimiento cabal de la naturaleza del niño, del conocimiento de sus intereses y características particulares. Así, debería reconocerse que el niño ya conoce el mundo exterior de manera natural, haciendo uso de sus sentidos y que por lo tanto, resultaba erróneo tratar de hacerlo conocer el mundo a partir de explicaciones o libros. La observación y la experimentación deben ser el camino por el cual el niño tiene que iniciar la comprensión y aprendizaje del mundo que le rodea.

A través de estas herramientas el niño será capaz de desarrollar el sentido del razonamiento y aprender a diferenciar entre él mismo y el mundo que le rodea, así como a encontrar las diferencias y las semejanzas existentes. La educación debe adecuarse a cada una de las etapas de desarrollo del niño; los contenidos y objetivos deben trazarse a partir de los intereses y motivaciones acorde al alumno, para que éste sienta aprecio e interés por el proceso de aprendizaje.

Rousseau no se conformó con proporcionar simples sugerencias sobre la educación y crianza de un niño modelo, sino que, además embistió contra el programa educativo de su época, al cuestionar la filosofía que se venía

⁶¹⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emilio o la Educación*, Editorial Gredos, Barcelona, 2015, p. 9.

sosteniendo en el siglo XVIII.⁶¹⁸ Decía que la educación tradicional oprime y destruye con una superestructura artificial, por lo que es necesario proyectar una educación que tenga como fin, la conservación y el auxilio de la naturaleza.⁶¹⁹

Por otra parte, el pensamiento de Rousseau señalaba que el legislador debería ser un educador cívico que debería transformar a los egoístas en ciudadanos involucrados con la voluntad general, sin que esta acción implique la destrucción de la libertad. Este proceso tiene por objeto formar adultos libres y autónomos.⁶²⁰

Rousseau indicaba que los datos sensibles del conocimiento deben de llegarle al niño por medio de la naturaleza, pues ésta es una guía, una maestra y una orden finalista. "Todo es perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo degenera en las manos del hombre".⁶²¹

El *Emilio* no es solamente una obra pedagógica, ya que contiene aspectos filosóficos, morales, sociales y de religión.⁶²² Por sus grandes aportaciones al terreno educativo y pedagógico, Rousseau es considerado el precursor de una escuela nueva, que comenzó en el siglo XIX y tuvo su mayor auge un siglo después.⁶²³

A través del pensamiento de Rousseau, se observa que en el siglo XVIII se empieza a gestar la transición del control educativo, pasando de la Iglesia al Estado. Moacir Gadotti sostiene que "en esa época de desarrolló el esfuerzo de la burguesía para establecer el control civil (no religioso) de la educación a través de la institución de la enseñanza pública nacional".⁶²⁴ Con lo que el control de la

⁶¹⁸ CHANOVER, Pierre, "A pedagogical bibliography". *Revista The French review*, Francia, 1973, vol. 46, pp. 1148-1158.

⁶¹⁹ En *Emilio*, Rousseau propone que la función del educador debería ser -al menos al principio negativa, como la mejor de las educaciones- pues no debería enseñarse la virtud y la verdad, sino que el alumno aprendiera preservar su corazón alejado del vicio y la mente del error. (Véase ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 382.)

⁶²⁰ RILEY, Patrick, "Rousseau's philosophy of transformative, 'denaturing' education". *Revista Oxford Review of Education*, Inglaterra, 2011, vol. 37, pp. 573-586.

⁶²¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques, *op. cit.* p. 10.

⁶²² SEVILLA, *op. cit.*, p. LXIII.

⁶²³ GADOTTI, *op. cit.*, p. 83.

⁶²⁴ GADOTTI, *op. cit.*, p. 84.

educación, deja de estar en manos de la Iglesia y los gobiernos, para estar en sumisión al poder económico.

La burguesía controlaba ahora los destinos de la educación y sabía que necesitaba trabajadores y ciudadanos, que se sintieran miembros de una sociedad liberal y democrática.⁶²⁵

5. La educación idealista de Immanuel Kant

Las biografías de Kant señalan que nació el 22 de abril de 1724⁶²⁶, en Königsberg - desde 1946 Kaliningrado, Rusia- y fue bautizado como Emanuel pero cambió su nombre a Immanuel tras aprender hebreo. Pasó toda su vida dentro o en los alrededores de su ciudad natal, la capital de Prusia Oriental en esa época y de ahí no se movió hasta su muerte.⁶²⁷

Su padre, Johann Georg Kant, era un artesano alemán de Memel y su madre Anna Regina Reuter, nacida en Núremberg, era la hija de un fabricante alemán de sillas de montar.

De niño era enfermizo y de estructura débil; sin embargo, lograría superar los inconvenientes de su precaria salud, gracias a las atenciones familiares. A pesar de que de manera constante se ha difundido la creencia de que la vida de Kant fue insípida y reprimida, la realidad es que Kant fue un filósofo enigmático que no solo escribió tratados de valor inconmensurable, sino que fue un pensador muy creativo, que hoy en visto como una figura intimidante.⁶²⁸

A este filósofo prusiano de la Ilustración, se le considera que fue el primero y más importante representante del criticismo y precursor del idealismo alemán. Es

⁶²⁵ Idem.

⁶²⁶ VILLACAÑAS, José Luis, *“Immanuel Kant, las posibilidades de la razón”*, en KANT, *Immanuel, Crítica de la razón pura*, Trad. Pedro Ribas, Editorial Gredos, Barcelona, 2014, p. XIII.

⁶²⁷ FASSÒ, *op. cit.*, p. 265.

⁶²⁸ LAVOPA, Anthony, *“Kant: a biography by Manfred Kuehn”*. Revista The Journal of Modern History by The University of Chicago Press, Estados Unidos de América, 2004, vol. 76, pp. 417-419.

considerado como uno de los pensadores más influyentes de la Europa moderna y de la filosofía universal.

Kant se matriculó en la Universidad de su ciudad natal en 1740 y luego estudió filosofía de Leibniz y Wolff y nueva física matemática de Newton. A la muerte de su padre tuvo que interrumpir sus estudios y se convirtió en profesor particular en los pequeños pueblos del alrededor, pero continuó su investigación académica y llegó a ser profesor universitario de Lógica y Metafísica en su Universidad de origen, en 1755. En 1749 publicó su primera obra filosófica, *Meditaciones sobre la verdadera estimación de las fuerzas vivas*. Su obra principal -escrita en 1781- se intitula *La Crítica de la razón pura*, la cual hoy es reconocida como una de las más importantes obras en la Historia de la Filosofía, no obstante, fue ignorada en el momento de su publicación inicial.

Para Kant el hombre es la única criatura que puede –y debe– ser educada, por medio de la manutención, la disciplina y la instrucción.⁶²⁹ “La educación es la única vía por la que el hombre podría llegar a su plenitud”.⁶³⁰

Nadie expresó de mejor forma el espíritu de la Ilustración que Immanuel Kant, quien lo sintetizó en el lema: *Sapere aude*, que significa, tener el valor de tu propio conocimiento.⁶³¹

Para Kant, el pensamiento basado en el iluminismo y la Ilustración significa el abandono del hombre de una minoría de edad cuya responsabilidad es de él mismo. “Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía del de algún otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración.”⁶³²

⁶²⁹ KANT, Immanuel, *Sobre Educación. Kant, Pestalozzi y Goethe*. Trad. Lorenzo Luzuriaga, Editorial Daniel Jorro, Madrid, 1911.

⁶³⁰ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 174.

⁶³¹ ABBAGNANO, *op. cit.*, p. 283.

⁶³² KANT, Immanuel, *Contestación a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?* Trad. Roberto r. Aramayo, Editorial Gredos, Madrid, 2014, p. 319.

Kant entiende por *sensación* el efecto que causa un objeto sobre nosotros, ya que pasamos por alto la naturaleza del objeto afectante y solamente prestamos atención al efecto que se produce en nosotros, en lo puramente subjetivo. La *intuición empírica* es la percepción que reflejamos en el objeto, y así el conocimiento es considerado como un medio. Es decir, la *intuición empírica* se refiere la impresión que nos causa un objeto, pero por medio de la *sensación*.

De esta y otras muchas ideas se creó la expresión "revolución copernicana" como una metáfora que manifiesta el pensamiento crítico de Kant.⁶³³

Kant sostenía que "el hombre es lo que la educación hace de él", por medio de la disciplina, la didáctica, la cultura y la moral.⁶³⁴

Del período de la Ilustración, se puede destacar que el gran triunfador fue la pedagogía burguesa, la cual se caracterizó por una educación mínima para las clases explotadas, por lo que se favoreció la formación de buenos ciudadanos, que estuvieran al servicio de su nación.⁶³⁵

En el siglo XIX, la educación pasó a ser un mecanismo de control de la nueva clase ascendente: la burguesía.

VII. LA POPULARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: SU PROGRESO Y LIBERACIÓN

Los movimientos revolucionarios de finales del siglo XVIII fueron el catalizador social para el comienzo de una nueva centuria.⁶³⁶ El inicio del siglo XIX se caracterizó por arrastrar toda una gama de problemáticas derivadas de las impetuosas mudanzas heredadas y la agenda educativa no fue ajena a los vaivenes políticos y sociales que sobrevinieron en el período precedente.⁶³⁷

⁶³³ VILLACANA *op. cit.*, p. LXXIII.

⁶³⁴ GADOTTI, *op. cit.*, p. 85.

⁶³⁵ *Ibidem*, p. 85.

⁶³⁶ BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental. Tomo III. El Occidente Moderno, Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*, Trad. Juan Estruch. Editorial Herder, Barcelona, 1985, p. 363.

⁶³⁷ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 181.

La educación en el siglo XIX tuvo que enfrentar los inconvenientes causados por el vertiginoso desarrollo científico y tecnológico, el apogeo de la Revolución Industrial y la consecuente concentración de personas en los centros urbanos, puesto que las zonas urbanas más fortalecidas se convirtieron en los destinos favoritos de las industrias.⁶³⁸

Estos tres fenómenos no solo impactaron de forma dramática en el desarrollo de los países en términos de desarrollo económico, sino que produjeron un cambio en la dinámica de las instituciones y las políticas tradicionales.⁶³⁹ Aunado a este escenario, con el triunfo de las grandes revoluciones que perseguían la igualdad entre los hombres, se fue generando una atmósfera a favor del pueblo, por lo que la educación pasó, de centrarse en los círculos de poder, para voltear a mirar a los grupos menos favorecidos.⁶⁴⁰

La burguesía había sido la propulsora de los ideales de las revoluciones liberales y democráticas, bajo el lema de "*Liberté, Égalité, Fraternité*" (Libertad, igualdad, fraternidad) y todos estos principios se cristalizarían –quizá de forma incipiente– en las directrices que habría de cobijar la educación a lo largo del siglo XIX. Los principios que fueron adquiriendo poco a poco relevancia fueron: la gratuidad; el laicismo; la universalidad; el estatismo; y la regeneración de la cultura.⁶⁴¹

Bajo este panorama, la función educativa a lo largo del siglo XIX se caracterizó por su popularización, tomando como principios torales al progreso y la liberación. La educación se vuelve popular, pero también se bifurca entre estudios de corte humanista y adiestramiento técnico, remarcando las diferencias entre una educación superior y una instrucción básica.⁶⁴² Las nuevas circunstancias propiciaron que se pasara de una educación exclusiva para la perpetuación de las

⁶³⁸ MORRIS, A. E., Historia de la forma urbana. Desde sus orígenes hasta la Revolución Industrial, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2018, p. 407.

⁶³⁹ BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental. Tomo III... cit., p. 363.

⁶⁴⁰ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 181.

⁶⁴¹ MANACORDA, Mario, "La educación en la primera mitad del siglo XIX". En MANACORDA, Mario, *Historia de la Educación 2: del 1500 a nuestros días*, Editorial Siglo XXI, México, 2009, p. 420.

⁶⁴² ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 306.

élites sociales a una nueva más general que si bien se libera y populariza, no dejaba de tener una inclinación para la dominación y el servilismo.

Una de las notas distintivas del panorama educativo en el siglo XIX, fue que se canalizaron todos los empeños de los Estados para construir la concepción de la identidad nacional, desatando toda una conflagración de fuerzas políticas para controlar los destinos de los distintos países a través de los intereses camuflados en planes y modelos educativos. Particularmente, la lucha por el control del sistema educativo se suscitó en dos facciones: los liberales y los conservadores, quienes, a su vez resguardaban las inclinaciones que tuviera el Estado o la Iglesia.⁶⁴³

Un sector de la burguesía adoptó una postura abiertamente conservadora, constituyendo una alianza estratégica con las Iglesias, cuyos privilegios y prebendas medievales se habían desvanecido como consecuencia de los cambios políticos provocados por las grandes revoluciones del siglo XVIII.⁶⁴⁴ A la larga, la contienda la ganaron los liberales, estableciendo como proyecto una educación pública y nacionalista.⁶⁴⁵

Al analizar el siglo XIX destacaron dos tipos de revoluciones: la política y la social. La primera corresponde a la revolución burguesa y la segunda a la revolución de la clase proletaria.⁶⁴⁶ La irrupción del proletariado es una cuestión de la mayor trascendencia en el escenario social, pues como se ha revisado a lo largo de la historia, las clases privilegiadas habían sido las grandes protagonistas y prácticamente las únicas favorecidas por los sistemas educativos. Precisamente, en el siglo XIX es que termina de brotar una fuerza social, que si bien había estado presente durante mucho tiempo, ahora establece un antagonismo real con las élites sociales. Me refiero al moderno proletariado.⁶⁴⁷

⁶⁴³ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 181.

⁶⁴⁴ BOWEN, James, Historia de la Educación Occidental. Tomo III... *op. cit.*, p. 365.

⁶⁴⁵ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 181.

⁶⁴⁶ MANACORDA, *op. cit.*, p. 421.

⁶⁴⁷ *Idem.*

Derivado de la incursión del proletariado, se empezó a conformar un nuevo pensamiento educativo con tintes socialistas bajo el estandarte de los movimientos y luchas populares. Esta corriente pedagógica pretendía modificar el proyecto de la educación burguesa –la cual estaba ideada sobre la lógica de la dominación y la exclusión– para construir un modelo educativo popular y progresista, en el que la educación se diera en igualdad para todos.⁶⁴⁸

En Europa, a causa de esta concepción popular de la educación surgida durante la primera mitad del siglo XIX, se promovió un movimiento por la escolarización de las masas. En Inglaterra, por ejemplo, hubo una desmedida agitación en materia laboral, que hizo de la reforma social un tema impostergable. A estos acontecimientos sociales, los acompañaron las teorías de intelectuales como Jeremy Bentham y James Mill.⁶⁴⁹ Ambos autores son englobados dentro de la corriente filosófica del Utilitarismo, la cual ocupó las ideas y posturas de la filosofía moral para constituir una reforma social.⁶⁵⁰

Jeremy Bentham fue un filósofo inglés, fundador del Utilitarismo. Nació en Londres en 1748 y desde temprana edad comenzó sus estudios de Derecho en la Universidad de Oxford. Su pensamiento recibió fuertes influjos de las doctrinas de Rousseau como el Contrato Social y la Ley Natural.⁶⁵¹

Bentham sostenía que los seres humanos persiguen el placer y huyen del dolor, pero que ambos sentimientos pueden relacionarse con cualquier otra cosa, por lo que estaremos cautivados o incómodos con aquello que nos produce dolor o placer.⁶⁵² A causa de ello, Bentham retoma uno de los principios enunciados por Cesare Beccaria, el cual consiste en que la finalidad de la sociedad y de sus actividades es la obtención de la mayor felicidad para el mayor número de personas.

⁶⁴⁸ GADOTTI, *op. cit.*, p. 121.

⁶⁴⁹ BOWEN, *op. cit.*, p. 367.

⁶⁵⁰ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 369.

⁶⁵¹ BOWEN, *op. cit.*, p. 368.

⁶⁵² MACINTYRE, *op. cit.*, p. 252.

Este razonamiento es la columna del Utilitarismo, pues a partir de él se infiere que una acción será buena si es útil, lo que significa que produce la mayor felicidad colectiva, pretendiendo siempre el placer y precaviendo el dolor.⁶⁵³ Los postulados de Bentham fueron cruciales para amplificar el espectro de la educación, ya que bajo sus principios, la educación fue asumida como un bien que tiene que ser suministrado al mayor número de personas.⁶⁵⁴

Por su parte, James Mill, junto a su hijo John Stuart Mill, se encargaron de perfeccionar la corriente del Utilitarismo, al transferir el germen empirista al terreno de la lógica. Durante toda su vida los Mill se inclinaron por la defensa de las libertades del hombre, las causas sociales y el progreso.

Algunas de las obras filosóficas más importantes de John Stuart Mill son: *Sistema de lógica deductiva e inductiva*, de 1843; *Utilitarismo*, de 1863; y *Principios de economía política*, de 1848.⁶⁵⁵ Sin embargo, su padre James Mill fue quien destacó en temas educativos con sus críticas a los privilegios de las élites sociales, en el que su obra intitulada *Escuelas para todos con preferencia a sólo escuelas para eclesiásticos* desató una relevante polémica al defender con arrebató las escuelas de corte filantrópico, que habían sido atacados por el pedagogo Joseph Lancaster.⁶⁵⁶

Por su parte, John Stuart Mill, desarrollaría una fuerte conciencia social a través de su pensamiento, censurando las injusticias provocadas por el sistema capitalista, pero sin llegar a adoptar las tesis del socialismo, puesto que consideraba este modelo limitaba la libertad individual. Para Stuart Mill la libertad es un valor supremo con el que se puede construir una pluralidad de opiniones, que al ser confrontadas genera el progreso del conocimiento y por lo tanto, de la educación.⁶⁵⁷

⁶⁵³ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 369.

⁶⁵⁴ BOWEN, *op. cit.*, p. 370.

⁶⁵⁵ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 370.

⁶⁵⁶ BOWEN, *op. cit.*, p. 370.

⁶⁵⁷ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, pp. 371-372.

A su vez, para James Mill, la educación -acompañada de las tesis utilitaristas- tendría que entregarse por completo a la razón, con el objeto de erigirse como una disciplina que identifique la teleología del hombre y los métodos más favorables para la consecución de su último fin. Asimismo, estimaba que los futuros pensadores determinarían con mayor nitidez la verdadera razón y objeto a la que estaba destinada la educación.⁶⁵⁸

James Mill asumiría una perspectiva esperanzadora con la educación, ya que creía que poco a poco se irían abriendo mayores oportunidades para las masas populares, quienes ahora podrían verse favorecidas por un factor de movilidad social que tiene intrínseco la educación.⁶⁵⁹

En Inglaterra, como ya se señaló, la Revolución Industrial había modificado las condiciones y las necesidades humanas,⁶⁶⁰ generando altos niveles de urbanización que comenzó a gestar un modelo educativo para las clases menesterosas a través de un método de "instrucción mutua".

Este sistema adoptaba las viejas prácticas de elegir a los alumnos más destacados para transmitir el conocimiento a otros estudiantes. Los impulsores de este procedimiento fueron Joseph Lancaster y Andrew Bell, quienes quizá no inventaron un método nuevo, pero sí lo perfeccionaron y lo ajustaron para propagar beneficios de manera exponencial.⁶⁶¹

La enseñanza mutua –también conocida como simultánea– se originó de dos sociedades de índole religiosa y humanitaria que se desempeñaron en el área educativa. Por un lado, la *National Society for Promoting the Education* de la Iglesia ortodoxa anglicana, de tendencia conservadora; y por otro lado, la *British and Foreign School Society*, de cuño liberal y renovador.⁶⁶²

Sin embargo, la Iglesia de Inglaterra al percibir que los pobres comenzaban a tomar conciencia y a emanciparse, inició una serie de ataques en contra del

⁶⁵⁸ BOWEN, op. cit., p. 372.

⁶⁵⁹ Idem.

⁶⁶⁰ MANACORDA, op. cit., p. 423.

⁶⁶¹ Véase ABBAGNANO y VISALBERGHI, op. cit., pp. 373 y BOWEN, op. cit., p. 373.

⁶⁶² LUZURIAGA, op. cit., p. 186.

sistema de enseñanza mutua, alegando que promovía el ateísmo. La Iglesia argumentaba que ellos tenían un derecho de exclusividad sobre la educación, y que le fue arrebatado por parte del Estado.⁶⁶³ Y era cierto que durante el siglo XIX el Estado comenzó a intervenir con mayor decisión en los sistemas educativos, a través de pequeños pero firmes pasos. En la misma Inglaterra, para citar un ejemplo, se creó el Comité del Consejo Privado para la Educación, en 1839 y a finales del siglo ya se había consolidado de manera rotunda la autoridad superior en materia educativa, es decir la *Board of Education*, que en la actualidad viene siendo el Ministerio de Educación.⁶⁶⁴

Así mismo, el siglo XIX fue heredero de la pedagogía del romanticismo, cuyos máximos exponentes habían sido Fichte, Hegel, Goethe y Schiller.⁶⁶⁵ Aunque por su repercusión en el plano educativo merece una consideración especial Friedrich Fröbel.

El romanticismo surgió como un movimiento de rechazo a los elementos constitutivos de la Ilustración. Recordemos que para la Ilustración la razón es la base y el impulso del mundo; y el romanticismo, parte del supuesto de que la razón solo es uno de los muchos aspectos en la composición del mundo.⁶⁶⁶

Friedrich Fröbel nació el 21 de abril de 1782 en Oberweissbach, Turingia, Alemania y tuvo una niñez melancólica por la pérdida temprana de su madre y por el desapego de su padre. Al no sentir ningún tipo de aprecio se mudó a la casa de un tío en Stadilm, donde se convierte en aprendiz de guardabosque, que le enseñó a amar y respetar a la naturaleza. En 1805 se trasladó a Francfort del Meno, donde empezó a trabajar como maestro en una escuela modelo de uno de los discípulos de Pestalozzi.⁶⁶⁷

Luego realizaría estudios universitarios en Gotinga y Berlín y con las invasiones napoleónicas se enlistó como voluntario para la guerra. Al finalizar su

⁶⁶³ BOWEN, op. cit., p. 373.

⁶⁶⁴ LUZURIAGA, op. cit., p. 186.

⁶⁶⁵ Ibidem, p. 194.

⁶⁶⁶ Véase ABBAGNANO y VISALBERGHI, op. cit., pp. 299.

⁶⁶⁷ Ibidem, p. 328.

servicio retorna a sus estudios y funda el *Instituto General Alemán de Educación*. Luego de un período de refugio en Suiza por ser considerado sospechoso, formuló su idea más importante: La educación para la primera infancia, estableciendo en Blankenburgo su “Kindergarten”, es decir el jardín de la infancia.⁶⁶⁸

En el pensamiento de Fröbel se halla una reiterada insistencia en aspectos nacionales y universalistas, en los que se distingue su preocupación por la naturaleza en relación a una fascinación por el orden universal.⁶⁶⁹ En cuanto a su método de educación sobresale el valor otorgado al juego, pues para él, el juego es una fase esencial para el crecimiento del menor, pues el niño que juega con libertad y naturalidad seguramente se convertirá en un hombre activo y responsable.⁶⁷⁰

El siglo XIX fue un período de grandes transformaciones sociales e innovaciones pedagógicas, en la que se desarrollaron diversas corrientes del pensamiento como el utilitarismo, el romanticismo y el positivismo. A pesar de que en la arena educativa encontramos una pléyade de teorías y pensadores, hay que destacar que estuvo caracterizado por el arquetipo de la popularización de la educación, sustentado en los ideales del progreso y la liberación.

Es en este siglo que la educación se vuelve un proyecto nacional, en el que el Estado comienza implicarse más en los sistemas de enseñanza y en el que los grupos más vulnerables –como los pobres y las mujeres– logran dar los primeros pasos para su emancipación.

⁶⁶⁸ LUZURIAGA, op. cit., pp. 199-200.

⁶⁶⁹ ABBAGNANO y VISALBERGHI, op. cit., pp. 330.

⁶⁷⁰ LUZURIAGA, op. cit., p. 201.

VIII. LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XX

1. John Dewey: La educación en clave democrática y progresiva

Es probable que ningún pensador haya desembocado tantas reflexiones sobre la cultura, la política y la práctica educativa⁶⁷¹, durante la convulsa y atribulada centuria pasada, como el filósofo, psicólogo y pedagogo,⁶⁷² John Dewey. Quizá por ello, es el representante más trascendental de la pedagogía americana⁶⁷³, pues su pensamiento acompañó el proceso de los Estados Unidos para prepararse y convertirse en una potencia mundial.⁶⁷⁴ No cabe la menor duda, de que sus ideas y acciones inyectarían de una fuerza intelectual coherente a muchas generaciones de norteamericanos.⁶⁷⁵

John Dewey fue una persona de mente amplia, que siempre permaneció abierto a nuevas ideas o sugerencias, sin importar de quien provinieran. Incluso, en el apogeo de su pensamiento fue receptivo a nuevos horizontes, matices y facetas de la pedagogía.⁶⁷⁶ Lo cierto es que, un pequeño número de pedagogos representan, como él, la efigie del reformador social y educativo.⁶⁷⁷

Dewey se caracterizó por ser un hombre enérgico e ingenioso, que exudaba seguridad y lograba inspirar a quienes estuvieran a su alrededor.⁶⁷⁸ Todos estos atributos le permitieron convertirse en un pensador de relevancia

⁶⁷¹ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 437.

⁶⁷² GADOTTI, *op. cit.*, p. 153.

⁶⁷³ LUZURIAGA, *op. cit.*, p. 246.

⁶⁷⁴ CASTIÑEIRAS, Martha, "La teoría pedagógica de John Dewey. Aspectos normativos y componentes utópicos". *Revista de Filosofía y Teoría Política*, Argentina, 2002, vol. 32, pp. 63-69.

⁶⁷⁵ KNICKERBOCKER, William S., "John Dewey". *The Sewanee Review*, Estados Unidos de América, 1940, vol. 48, pp. 119-137.

⁶⁷⁶ HOOK, Sidney, "John Dewey-Philosopher of growth". *The Journal of Philosophy*, Estados Unidos de América, 1959, vol. 56, no. 26, pp. 1010-1018.

⁶⁷⁷ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José, "John Dewey y la pedagogía progresista". En TRILLA BERNAT, Jaume, (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Graó, Barcelona, 2001, p. 15.

⁶⁷⁸ WARD, Leo R. "John Dewey in search of himself". *The Review of Politics*, Estados Unidos de América, 1957, vol. 19, no. 2, pp. 205-213.

inconmensurable, cuyo renombre permanece prístino e intocado en las crónicas de la práctica educativa.⁶⁷⁹

John Dewey nació en la ciudad de Burlington –también conocida como The Queen City– en el estado de Vermont de los Estados Unidos, una región rural de Nueva Inglaterra.⁶⁸⁰ De hecho, las raíces de Dewey penetran profundamente en Vermont. Tres generaciones de sus antepasados habían nacido y crecido en una granja. Al provenir de una sociedad hogareña y una familia prototípica yanqui, fue forjado en una atmosfera puritana y piadosa.⁶⁸¹

Su año de nacimiento, 1859⁶⁸², coincide con la publicación de dos obras fundamentales para la historia de la humanidad: *On the Origin of Species* de Charles Darwin y *Zur Kritik der politischen Ökonomie* de Karl Marx.⁶⁸³ Precisamente, al analizar su obra, sobresale el hecho de que vivió en una época de gran fugacidad y versatilidad, en términos sociales y políticos.⁶⁸⁴ Circunstancias que se canalizarían para la formulación de su doctrina académica y filosófica en clave democrática y progresiva.

Sus primeros estudios universitarios los realizaría en la Universidad de Vermont; y después de un breve período como profesor en Pennsylvania y Charlotte, continuaría sus estudios de posgrado, eligiendo a la Universidad de John Hopkins⁶⁸⁵, debido a su reputación como la única institución en Estados Unidos

⁶⁷⁹ BORING, Edwin G., "John Dewey: 1859-1952". *The American Journal of Psychology*, Estados Unidos de América, 1953, vol. 66, no. 1, pp. 145-147.

⁶⁸⁰ BOWEN, James y HOBSON, op. cit., p. 163.

⁶⁸¹ DYKHUIZEN, George, "John Dewey: The Vermont years". *Journal of the History of Ideas*, Estados Unidos de América, 1959, vol. 20, no. 4, pp. 515-544.

⁶⁸² WESTBROOK, Robert B., "John Dewey". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, 1993, vol. 23, pp. 289-305.

⁶⁸³ BOWEN y HOBSON, op. cit., p. 163.

⁶⁸⁴ RUIZ, Guillermo, "La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo". *Revista Foro de Educación*, España, 2013, vol. 11, no. 15, pp. 103-124.

⁶⁸⁵ La Universidad de Johns Hopkins, fundada a petición de un quáquero en 1874, fue un hito en la educación norteamericana, ya que solo ofrecía estudios de posgrado. Su propósito era convertirse en el foco de la cultura superior de Estados Unidos, sustituyendo a las universidades europeas, principalmente las alemanas. El proyecto buscaba que los norteamericanos que gradúan de mayor rango académico asistieran a esta universidad. Véase BOWEN y HOBSON, op. cit., p. 163.

calificada para ofrecer una formación avanzada al estilo de las universidades europeas.⁶⁸⁶

En la Universidad de John Hopkins, Dewey encontraría un clima intelectual muy estimulante, que lo liberaría de cualquier límite que pudiera existir en su trabajo e investigación académica.⁶⁸⁷ Uno de los mayores placeres intelectuales para Dewey provinieron de las clases del profesor George S. Morris, un experto en la obra de Hegel.⁶⁸⁸ Para su tesis doctoral –la cual sería aprobada en 1884– se encargaría de desarrollar el pensamiento psicológico de Kant, es decir, el lado subjetivo de su teoría del conocimiento.⁶⁸⁹ Gracias a su extraordinaria disertación en el examen doctoral, la Universidad de Michigan le ofrecería un puesto como profesor de filosofía.⁶⁹⁰

La etapa de Dewey en la Universidad de Michigan, generalmente, suele dividirse en dos fases. La primera como instructor y profesor asistente de George S. Morris, en la que desarrollaría –junto a su mentor– un profundo y profuso pensamiento neohegeliano, que convertiría a su Departamento en uno de los bastiones más importantes del idealismo norteamericano.⁶⁹¹ La segunda fase corresponde a los años en que fue profesor titular de filosofía, y en los que se alejó del hegelianismo para tomar el camino del instrumentalismo.⁶⁹²

Sin embargo, los años felices junto al profesor George S. Morris llegarían a su fin, cuando en 1888 abandonaría Michigan para trasladarse a la Universidad de Minnesota.⁶⁹³ En 1894 recibiría una invitación de la Universidad de Chicago para ser profesor de Filosofía, cargo que aceptaría en el otoño de aquel año.⁶⁹⁴

⁶⁸⁶ DYKHUIZEN, George, “John Dewey at Johns Hopkins (1882-1884)”. *Journal of the History of Ideas*, Estados Unidos de América, 1961, vol. 22, no. 1, pp. 103-116.

⁶⁸⁷ Idem.

⁶⁸⁸ WESTBROOK, *op. cit.*, pp. 289-305.

⁶⁸⁹ DYKHUIZEN, George, “John Dewey at Johns Hopkins”... *cit.*, p. 103-116.

⁶⁹⁰ BERGER, Gaston, “La philosophie de John Dewey”. *Les Études philosophiques*, Francia, 1952, no. ½, pp. 5-15.

⁶⁹¹ DYKHUIZEN, George, “John Dewey and the University of Michigan”. *Journal of History of Ideas*, Estados Unidos de América, 1962, vol. 23, No. 4, pp. 513-544.

⁶⁹² Idem.

⁶⁹³ BOWEN y HOBSON, *op. cit.*, p. 164.

⁶⁹⁴ WESTBROOK, *op. cit.*, pp. 289-305.

Durante una década se mantuvo como catedrático en la Universidad de Chicago, disertando sobre filosofía y pedagogía, pues pensaba que la filosofía se enseñaba por medio de la pedagogía. En este período, Dewey desarrollaría los fundamentos de su filosofía de la educación, y empezaría a barruntar la escuela que acogería esos principios. 695

En 1904 renunciaría a su puesto como profesor de la Universidad de Chicago, para poner rumbo a su último destino académico, la Universidad de Columbia, en la ciudad de Nueva York, donde permanecería hasta su jubilación en 1929.696 Pero su retiro, sería solo administrativo, ya que continuaría veintidós años más activo en el pensamiento educativo, como profesor emérito de Columbia.697

La vida de John Dewey, padre de la educación en clave democrática y progresiva, expiraría un 1 de junio de 1952, en la ciudad de Nueva York, justo a sus 92 años.698 Durante toda su vida fue un infatigable defensor de los valores democráticos; de la justicia; y de la igualdad social.699 Una extensa vida –casi cien años– pero más aún un extenso legado pedagógico, de pensamientos y contribuciones inmarcesibles.

Ahora, es pertinente penetrar –con mayor detalle– en su pensamiento y proyecto educativo. Ciertamente, John Dewey desarrolló una vasta obra, la cual ha diseminado –en varias áreas de la ciencia educativa– sólidos influjos. Sus aportaciones, por ejemplo, se han visto reflejadas en la didáctica; la psicología educacional, la política educativa y la filosofía de la educación.700

Entre sus obras más importantes encontramos *Mi credo pedagógico* (1897); *Escuela y sociedad* (1899); *Democracia y educación* (1916); *Cómo pensamos* (1910); *La experiencia y la naturaleza* (1925); *La busca de la certeza* (1930); y *Lógica, teoría de la investigación* (1938).701

⁶⁹⁵ Véase BOWEN y HOBSON, *op. cit.*, p. 164 y WESTBROOK, *op. cit.*, pp. 289-305.

⁶⁹⁶ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, *op. cit.*, p. 21.

⁶⁹⁷ BOWEN y HOBSON, *op. cit.*, p. 164

⁶⁹⁸ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, *op. cit.*, p. 21 y BOWEN y HOBSON, *op. cit.*, p. 164

⁶⁹⁹ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 437.

⁷⁰⁰ RUIZ, *op. cit.*, 103-124.

⁷⁰¹ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 437.

Las propuestas teóricas de Dewey orbitaron –esencialmente– en tres principios, interconectados entre sí: la democracia; el progreso; y la educación. Para entender su teoría pedagógica, hay que trazar los ejes de su sistema filosófico, el cual comprende supuestos epistemológicos; metafísicos; antropológicos; éticos; axiológicos; y políticos.⁷⁰²

Desde un criterio epistemológico, Dewey estimaba que los conceptos en los que se manifiestan las creencias son pensamientos eventuales, puesto que su función es instrumental, y se encuentra vinculada a la adaptación al medio.⁷⁰³

El concepto más relevante de la teoría del conocimiento y sistema filosófico de Dewey, es el de experiencia. Sobre este tópico, la tesis que desarrolla es una crítica a la práctica educativa tradicional y plantea una “conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal”⁷⁰⁴, lo que se traduce en que su propuesta pedagógica esté comprometida con la filosofía empírica y experimental.⁷⁰⁵ En efecto, su teoría acentúa en la exigencia de constatar el pensamiento a través de la acción para convertirlo en conocimiento.⁷⁰⁶

Para Dewey, la experiencia implica que el sujeto realice un intercambio de acciones con su atmósfera física y social, sin que la relación se limite a una cuestión de conocimiento. Para lograr la experiencia se requiere la incorporación objetiva de acciones y afecciones, con el fin de obtener una panorámica proyectiva.⁷⁰⁷ En otras palabras, la experiencia erige la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente, sin que ello sea principalmente un acto cognitivo.⁷⁰⁸

La experiencia transforma al sujeto y al mundo, mientras que el sujeto actúa sobre el mundo y viceversa. Pero la experiencia va más allá, puesto que

⁷⁰² GONZÁLEZ MONTEAGUDO, *op. cit.*, p. 22.

⁷⁰³ RUIZ, *op. cit.*, 103-124.

⁷⁰⁴ DEWEY, John, *Experiencia y educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2ª ed, 2010, p. 71.

⁷⁰⁵ *Idem*.

⁷⁰⁶ WESTBROOK, *op. cit.*, pp. 289-305.

⁷⁰⁷ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, *op. cit.*, p. 23.

⁷⁰⁸ SÁENZ OBREGÓN, Javier, “Introducción. En DEWEY, John, *Experiencia y educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2ª ed, 2010, p. 37

modifica la experiencia pasada y futura, al reconstruir la experiencia pretérita y acondicionar las experiencias ulteriores.⁷⁰⁹ La experiencia acontece de forma permanente, dado que la interacción del individuo y las condiciones que lo circundan se desenvuelven en el proceso mismo de la vida.⁷¹⁰

Para su teoría de la experiencia, Dewey establece una serie de criterios que le permiten articular una base para ser aplicada a ulteriores discusiones. Algunos de sus criterios son: la llamada categoría de continuidad o continuidad experiencial, que sirve para discernir entre las experiencias educativas valiosas de las que no lo son; el principio del respeto a la libertad individual y bondad a las relaciones humanas; el principio del hábito, que contiene la configuración de actitudes y sensibilidades; el principio de interacción, que concede los mismos derechos a los factores de la experiencia, entre otros.⁷¹¹

Dewey advierte que “los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno de otro. Son, por decirlo así, los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia”.⁷¹² La pedagogía diseñada por Dewey, demanda de los docentes una tarea primordial, que es reintegrar la experiencia a los temas de estudio, que no son otra cosa, que los empeños del ser humano para solventar los problemas que la propia experiencia plantea.⁷¹³

A su vez, el término experiencia puede entenderse en relación a la disposición empírica o experimental del intelecto, ya que la experiencia no es rígida ni hermética, sino un aspecto en constante movimiento y perfeccionamiento.⁷¹⁴ “En realidad, podría definirse la tarea de la educación como de emancipación y ampliación de la experiencia.⁷¹⁵

⁷⁰⁹ Idem.

⁷¹⁰ DEWEY, John, *El arte como experiencia*. Trad. Jordi Claramonte. Editorial Paidós, Barcelona, 2008, P. 41.

⁷¹¹ Para una revisión minuciosa de los criterios de la experiencia que desarrolla Dewey. Véase DEWEY, John, “Criterios de la experiencia”. En *Experiencia y educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2ª ed, 2010, pp. 77-91.

⁷¹² DEWEY, *Experiencia y educación...cit.*, p. 86.

⁷¹³ WESTBROOK, *op. cit.*, pp. 289-305.

⁷¹⁴ DEWEY, John, *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Trad. Marco Aurelio Galmarini. Editorial Paidós, Barcelona, 2007, p. 203.

⁷¹⁵ Idem.

En relación con su ideario progresista, hay que apuntar que Dewey perteneció a una estirpe pedagógica renovadora, que buscaba que las instituciones educativas fueran reformadas y modernizadas.⁷¹⁶ El discurso progresista de Dewey se orientaba a las reformas sociales; la diversidad; la libertad de expresión; y la protesta. Sus planteamientos dejaron una huella indeleble en todo el movimiento progresista americano.⁷¹⁷

Muy cercano a su propuesta progresista, se halla su concepción democrática en la educación. Dewey observa que para el desarrollo de la vida en sociedad, se precisa de que existan intereses recíprocos que se conduzcan al progreso, y que es la sociedad democrática la más inclinada para estructurar una educación deliberada y sistemática.⁷¹⁸

En este contexto, el principio democrático consiste en que cada individuo tenga el derecho de poder desenvolver sus capacidades innatas; sin embargo, este desarrollo puede volverse nugatorio o distorsionado, si al individuo no se le permite participar de forma activa en su formación. Razón por la cual el cometido principal de la educación en toda sociedad democrática reside en auxiliar a los párvulos a moldear y amplificar su carácter, es decir, el conjunto de hábitos y virtudes que les conceda su propia construcción intelectual.⁷¹⁹

Dewey pensaba que la democracia tenía la capacidad de mejorar nuestra vida, tanto en sentido individual como colectiva. Para ello, distinguió la democracia procedimental y la democracia sustantiva. A la primera la caracterizó como el conjunto de procedimientos que garantizan el derecho al voto; las elecciones reiteradas; el gobierno de las mayorías y la conservación de las minorías. La

⁷¹⁶ GONZÁLEZ MONTEAGUDO, *op. cit.*, p. 23.

⁷¹⁷ CREMIN, Lawrence A., "John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952". *The University of Chicago Press Journal*, Estados Unidos de América, 1959, vol. 67, no. 2, pp. 160-173.

⁷¹⁸ DEWEY, John, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Editorial Morata, Madrid, 1998, p. 77.

⁷¹⁹ WESTBROOK, *op. cit.*, pp. 289-305.

segunda la calificó como una forma de vida. En términos de Dewey, una era la democracia política y la otra la democracia como ideal social.⁷²⁰

En consecuencia, –nos indica Dewey– la educación es un proceso social. Pero cierto es, que en el mundo hay numerosas y dispares sociedades, por lo que resulta indispensable para la cimentación educativa un ideal social particular: el democrático.⁷²¹ En este sentido, una sociedad será democrática en la medida que posibilita la participación de todos sus miembros en circunstancias de igualdad.⁷²² Por supuesto que Dewey propugnó por un concepto inclusivo, que se condensa en la democracia participativa. La democracia –insiste Dewey– no es una cuestión utópica o ilusorio, sino una panorámica de posibilidades en la experiencia.⁷²³

La educación en una sociedad democrática tiene que dotar a los individuos de una disposición personal en las relaciones; las prácticas espirituales; y los controles sociales, que provoquen la transformación social, sin que ello conlleve al desorden.⁷²⁴ Por lo tanto, en una educación para la democracia, se necesita que la escuela se convierta en una institución, que simbolice al estudiante, un lugar para desarrollar su vida con plenitud, en la que pueda reconocer que es un miembro de la sociedad, sintiéndose parte de ella y con débito de asistirle.⁷²⁵

Para clausurar esta sección sobre la obra y legado de John Dewey, no queda más que apuntar, que él era partidario de una de las tesis que se sostienen en esta investigación, la cual no es otra, que la afirmación de que la educación es el camino fundamental para el progreso y la justicia social.⁷²⁶ Por ello, John Dewey es el auténtico propulsor y detonante de la educación en clave democrática y progresiva.

⁷²⁰ ELDRIDGE, Michael, "Dewey's faith in Democracy as Shared Experience". *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Estados Unidos de América, 1996, vol. 32, no. 1, pp. 11-30.

⁷²¹ DEWEY, John, *Democracia y educación... cit.* p. 91.

⁷²² Idem.

⁷²³ WESTBROOK, Robert B., "Democratic Faith: A response to Michael Eldridge". *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Estados Unidos de América, 1996, vol. 32, no. 1, pp. 31-40.

⁷²⁴ DEWEY, John, *Democracia y educación... cit.* p. 91.

⁷²⁵ WESTBROOK, Robert B., "John Dewey"... *cit.*, pp. 289-305.

⁷²⁶ ABBAGNANO y VISALBERGHI, *op. cit.*, p. 443.

2. María Montessori y el método de la Pedagogía Científica.

Si existe una nota característica en casi todas las biografías de María Montessori, es que prácticamente cualquier aspecto en su vida aparece revestido de un halo mítico, ya que se reconoce que fue: educadora, psicóloga, pedagoga, psiquiatra, filósofa, antropóloga, científica, bióloga, feminista y humanista italiana. Fue la primera mujer italiana que se graduó como doctora en Medicina.⁷²⁷

Nació en la provincia de Ancona el 31 de agosto de 1870, hija única de Alessandro Montessori, descendiente de una vieja familia noble de Bolonia y de Renilde Stoppani. Su padre fue funcionario del nuevo Estado italiano y se le conocía por ser austero, conservador, de educación puntillosa y rigor militar, algo que con seguridad influyó en los fundamentos del método pedagógico que construyó.⁷²⁸

Sus primeros escritos estuvieron marcados por la influencia de Lombroso, De Giovanni y Giuseppe Sergi y comenzó a dedicarse al estudio y atención de niños con deficiencias de aprendizaje como asistente en una clínica psiquiátrica. Las ideas en boga en cuanto a su tratamiento sirvieron como punto de partida para las observaciones que en 1898 dio a conocer en un Congreso dedicado a la pedagogía en Turín, donde proclamó la supremacía del método pedagógico sobre el médico para tratar a este grupo de infantes.⁷²⁹

Después de viajar por Francia e Inglaterra, dirigió la Escuela Normal Ortofrénica, donde sus logros con niños con deficiencias le convencieron de que métodos semejantes a los que había aplicado con ellos podían ser empleados con todos los demás niños para el desarrollo de su personalidad. Para ahondar en esta hipótesis, Montessori trató de conocer de mejor manera la psicología experimental

⁷²⁷ MONTESSORI, Maria, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2003, p. 14.

⁷²⁸ Ibidem, p. 15.

⁷²⁹ Idem.

y se matriculó en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Roma, donde realizó diversos estudios sobre antropología en la escuela primaria.⁷³⁰

En la Facultad de Filosofía intensificó sus relaciones con Sergi y tuvo un importante influjo de profesores como Luigi Credaro, Giacomo Barzellotti y Antonio Labriola.⁷³¹ Más tarde, tuvo la oportunidad de impartir clases de antropología en la misma Universidad y a través de su cátedra planteó las disertaciones que serían la base de su *Antropología pedagógica*.

Para Montessori, en "la pedagogía experimental en el estudio del sujeto a educar -en este caso, niños de tres a seis años-, la antropología, la psicología e higiene deberían de preceder a la acción educativa".⁷³²

En 1906, María Montessori puso en acción sus planteamientos pedagógicos al recibir el encargo de organizar escuelas en San Lorenzo, un barrio de refugiados en donde reinaba la miseria hasta que el *Istituto Romano di Beni Stabili*, inició la redistribución de viviendas, limpieza y otras acciones que culminarían con la propuesta de creación de escuelas para los niños menores de siete años, a las que se les denominó "*Casa dei Bambini*".⁷³³ La primera de estas escuelas fue abierta el 6 de enero de 1907 y fue precisamente a Montessori a quien se le asignó la dirección de dicha institución.⁷³⁴

Esta fue la oportunidad para que la profesora italiana empleara su experiencia pedagógica y utilizara nuevos métodos que recurrirían en mayor medida a la experiencia científica.⁷³⁵ El método Montessori permitió -de esta manera- construir una "ciencia natural de la formación humana", basada en la libertad de los niños, a quienes se les motivaría a aprender a través de condiciones

⁷³⁰ Idem, p. 16.

⁷³¹ Véase en este sentido el perfil biográfico de Fulvio de Giorigi que aparece en MONTESSORI, María, *Dios y el niño y otros escritos inéditos*, Trad. María Pons Irazazábal, Herder, Barcelona, 2016.

⁷³² MONTESSORI, María, *El método*, op. cit., p. 16.

⁷³³ Idem.

⁷³⁴ DE SERIO, Bárbara, "Il método Montessori e le Case dei Bambini. Un modello educativo per liberare l'infanzia e avviarla alla conquista dell'indipendenza", en *Tabanque*, Revista pedagógica, Valladolid, núm. 26, 2013, p. 40.

⁷³⁵ Idem, p. 42.

en las que pudieran adquirir conocimiento de manera autónoma y sin excesivas constricciones externas.⁷³⁶

Para Montessori, era necesario darse cuenta del alcance de un movimiento social en favor del niño, pues éste tendría una importancia inmediata para la sociedad, para la civilización y para toda la humanidad.⁷³⁷ Mientras que en las escuelas tradicionales el criterio reinante era que el maestro debía formar al discípulo, pues en sus manos estaba el desarrollo de la inteligencia y la cultura del niño, María Montessori cambió radicalmente esta concepción, pues para ella la nueva maestra (siempre pensaba en una mujer para este puesto) no enseña, sino simplemente ayuda al niño a trabajar, a concentrarse y a aprender sirviéndose del material y del entorno adecuados.⁷³⁸

De esta forma, la maestra -y lo mismo valía para la familia- debía ser consciente de que educaba para la autonomía, para hacer independientes a los niños. Pensaba que enseñar a un niño a comer, a lavarse o a vestirse era un trabajo mucho más largo, difícil y paciente que darle de comer, lavarlo y vestirlo; sin embargo, lo primero era la tarea de un buen educador; mientras lo segundo, era "el trabajo inferior y fácil del sirviente".⁷³⁹

María Montessori estaba convencida de que el ser humano, al sentirse independiente por ser capaz de realizar una tarea, era mejor y más generoso; mientras que se convertía en un tirano cuando debía ser servido, porque era inútil ante una labor.⁷⁴⁰ Por lo tanto, la acción pedagógica sobre los niños -para ser eficaz- debía ayudarlos a avanzar por el camino que conducía hacia su independencia.⁷⁴¹

La libertad, en consecuencia, era un aspecto fundamental en la educación; sin embargo, ésta debía tener como límite el interés colectivo. Para Montessori,

⁷³⁶ *Ibidem*.

⁷³⁷ MONTESSORI, *El método*, *op. cit.*, p. 32.

⁷³⁸ MONTESSORI, María, *La autoeducación en la escuela elemental*, Trad. Juan Palau Vera, Araluce, Barcelona, 1920, p. 31.

⁷³⁹ MONTESSORI, María, *El método*, *op. cit.*, pp. 32 y 154.

⁷⁴⁰ *Ibidem*, p. 156.

⁷⁴¹ *Ibidem*, p. 154.

tenía que impedirse al niño todo aquello que pudiera ofender o perjudicar a los otros y todo lo que significara un acto indecoroso o grosero; pero todo lo demás, toda manifestación que tuviera un fin útil, cualquiera que ésta fuera, debía ser no sólo tolerada, sino observada por la maestra.⁷⁴²

La educación era entonces, para Montessori, el elemento que permitía el paso de la vida natural a la social. Por ello, para llevar a cabo una reforma educativa, había que cambiar todos los elementos que intervinieran en ese proceso, desde los personales como los maestros, el papel de los padres y la actividad y actitud de los niños, hasta los materiales, que incluían los edificios, las aulas, el mobiliario y el material didáctico.⁷⁴³

María Montessori, a través de estos planteamientos, difundió durante el siglo XX un nuevo modelo pedagógico que veía en la educación una cuestión social y en la escuela el único instrumento para alcanzar una regeneración de la humanidad que debía partir del niño -como el "embrión espiritual"- en cuya humildad y debilidad se encontraba la "esperanza del mundo". Era necesario, por tanto, que la sociedad reconociera plenamente los derechos sociales del niño y que preparara para él y para los adolescentes un mundo apropiado que garantizara su desarrollo.⁷⁴⁴

3. Jean Piaget y el aprendizaje constructivista

El nombre de Jean Piaget aparece entre los pensadores más reconocidos de la teoría pedagógica contemporánea. Se le considera uno de los teóricos de la perspectiva constructivista que ha cobrado gran auge en el marco del movimiento internacional de la educación enfocada en el desarrollo de competencias. Aun cuando su trabajo ha sido de influencia fundamental en la pedagogía

⁷⁴² Ibidem, p. 147-148. Según los planteamientos de esta autora "[...] es preciso evitar rigurosamente *el detener los movimientos espontáneos* y renunciar a nuestra costumbre de *obligar a los niños a realizar actos por la imposición de la propia voluntad*; a menos que se trate de actos inútiles o perjudiciales, pues éstos deben ser sofocados o destruidos".

⁷⁴³ Ibidem, p. 69.

⁷⁴⁴ MONTESSORI, María, *Educazione e pace*, Opera Nazionale Montessori, Roma, 2004, p. 33.

contemporánea, es interesante señalar que Piaget nunca fue docente, de modo que no diseñó un "método Piaget".⁷⁴⁵

Piaget fue un científico, que se interesó por estudiar las peculiaridades del proceso biológico del aprendizaje y del desarrollo mental en los niños. Fue licenciado y doctor en ciencias naturales por la Universidad Suiza de Neuchâtel en 1918; luego publicó trabajos sobre Psicología y Sigmund Freud y Carl Gustav Jung despertaron su interés en el Psicoanálisis.

Además de su trabajo como científico, la labor institucional de Piaget fue muy relevante, estando al frente del Instituto Jean Jacques Rousseau, en Ginebra, continuando ahí la labor del pedagogo Claparède. Este centro fue un punto importante en el impulso internacional de movimientos de reforma educativa, como la "escuela nueva", que tuvo auge durante las primeras décadas del siglo XX, hasta antes de la Segunda Guerra Mundial. En la década de los veinte se creó dentro de dicho Instituto, la Oficina Internacional de Educación, que se transformó en la primera organización intergubernamental de carácter educativo.⁷⁴⁶

Dos son los aportes más conocidos de su teoría del desarrollo psicológico. El primero fue la tesis de que el desarrollo del pensamiento infantil transita por varias etapas, desde el nacimiento hasta el inicio de la adolescencia; y la segunda tesis, consiste en que el conocimiento en la mente se estructura mediante esquemas mentales, ya que el aprendizaje se produce cuando hay una modificación en esos esquemas debido a la interacción con el ambiente y la experiencia.

Por lo que hace a la primera aportación, Piaget estableció que el desarrollo de la inteligencia sigue seis etapas secuenciales: el uso de los reflejos; las primeras adaptaciones adquiridas y la reacción circular primaria; las reacciones circulares secundarias y los procedimientos del niño para prolongar los espectáculos interesantes para él; la coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones; las reacciones circulares terciarias y el descubrimiento de

⁷⁴⁵ *Historia del pensamiento pedagógico occidental. Grandes pensadores*, Papers Editores, Buenos Aires, 2005, p. 112.

⁷⁴⁶ *Ibidem*, p. 195.

nuevos medios a través de la experimentación activa; y finalmente, la invención de nuevos medios a través de la combinación mental.⁷⁴⁷

Los estudiosos de su teoría han reducido estas fases del desarrollo cognoscitivo a cuatro principales: etapa sensorio-motora, etapa pre-operacional, etapa de las operaciones concretas y la etapa de las operaciones formales. Estos estados comprenden los siguientes aspectos:

En la primera etapa, que comprende desde el nacimiento hasta los dos años de edad, los niños aprenden elementos como la conducta propositiva, el pensamiento orientado hacia fines, así como la permanencia de los objetos. Sus acciones son meramente espontáneas, y constituyen sus primeros intentos de entender el mundo. Es una etapa previa al lenguaje.

En la segunda etapa, que va de los dos a los siete años, el niño ya utiliza símbolos y palabras en su pensamiento. Aplica soluciones intuitivas a problemas; su pensamiento se caracteriza por el egocentrismo. Aquí los niños ya son capaces de distinguir el futuro y el pasado, pero su percepción permanece orientada hacia el presente. Su pensamiento es unidimensional, asumen la irreversibilidad de los fenómenos, y no logran distinguir la fantasía de la realidad.

En la tercera fase, considerada de los siete a los once años, el niño aprende las operaciones lógicas de seriación y de clasificación, y otras fundamentales para las habilidades matemáticas. Su pensamiento aparece ligado al mundo real; hay un acelerado crecimiento cognoscitivo, y manifestaciones de pensamiento abstracto. El pensamiento se hace menos egocéntrico y el lenguaje potencia la sociabilidad; se adquiere la noción de la reversibilidad.

Por último, en la cuarta fase, a partir de los once años en adelante, el niño desarrolla los sistemas abstractos de pensamiento que constituyen la lógica y el razonamiento científico. Los niños ya no se enfocan solamente en lo físico tangible, desarrollan la capacidad de pensar en situaciones hipotéticas, así como en

⁷⁴⁷ PIAGET, J., *The Origins of Intelligence in Children*, International University Press, Nueva York, 1965, *passim*.

propiedades abstractas. Ya en la adolescencia, el egocentrismo los lleva a comparar la realidad con lo ideal, mostrando un pensamiento idealista.⁷⁴⁸

Piaget consideraba que todos los infantes atraviesan por estas cuatro etapas, aunque estudios posteriores han mostrado que la división no es tan clara y el desarrollo cognoscitivo no se da de esa manera tan esquemática; sin embargo, el modelo piagetiano ha mostrado gran utilidad como referencia para educadores y psicólogos, en tanto describe patrones de pensamiento esperables en cada edad.⁷⁴⁹

La otra gran aportación de Piaget es su teoría de la existencia de "estructuras" cognitivas en la mente, cuya "adaptación" -a partir de la experiencia y la interacción con el ambiente- produce el aprendizaje. En esta tesis, surgen como nociones centrales el "equilibrio", la "asimilación" y la "acomodación". El equilibrio se presenta cuando la estructura mental del individuo se encuentra en un grado de "adaptación" con el ambiente, que permite su preservación. Esta adaptación es óptima cuando se logra un equilibrio entre la "asimilación", que se da cuando la inteligencia incorpora la información que le proporciona la experiencia estructurándola de acuerdo con las formas mentales existentes; y la "acomodación", que se da cuando las estructuras mentales del individuo se ajustan para acomodar los nuevos elementos que se reciben del ambiente.⁷⁵⁰

En este modelo de Piaget, el aprendizaje se da cuando surge un "conflicto" cognoscitivo, esto es, cuando el sujeto experimenta un desajuste entre un estímulo ambiental y la estructura mental que tiene para comprenderlo. El conflicto en este supuesto se resuelve mediante alguno de esos dos procesos mencionados: asimilación y acomodación.

⁷⁴⁸ SCHUNK, Dale H., *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, Pearson Educación, México, 2012, sexta edición, pp. 237-238; MEECE, Judith L., *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, McGraw-Hill Interamericana, Secretaría de Educación Pública, México, 2001, pp. 102-103; SHAFFER, David R., *Desarrollo social y de la personalidad*, Thomson Editores, Madrid, 2002, cuarta edición, pp. 71 y ss.; *Historia del pensamiento pedagógico*, op. cit. p. 113.

⁷⁴⁹ SCHUNK, Dale H., op. cit., p. 238.

⁷⁵⁰ PIAGET, J., op. cit., pp. 6 y ss.

En el primero, la asimilación, ajusta a la realidad externa con la estructura cognoscitiva existente; esto se presenta cuando se interpretan los hechos y se encuadran para adecuarlos a lo que ya se sabe. El segundo proceso, de acomodación, sucede cuando el sujeto cambia sus estructuras mentales para que sean congruentes con la nueva información que le ha proporcionado la experiencia.⁷⁵¹

Esta tesis de Piaget es relevante, en tanto destaca que el aprendizaje tiene que darse mediante la interacción del sujeto con el ambiente. El desarrollo de la inteligencia en este contexto depende de "una especie de diálogo entre estructuras internas y la realidad externa".⁷⁵² Es en este proceso de interrelación, con los dos procesos de asimilación y acomodación, que se construye el conocimiento.

Si bien la obra de Piaget se circunscribió al ámbito de la psicología infantil, sus tesis sobre el desarrollo humano son pilares de la perspectiva didáctica constructivista, según se mencionaba antes. Esto, atendiendo en buena medida a que para Piaget, los niños no son de ninguna manera pasivos; se trata de "exploradores activos e inventivos -es decir, constructivistas- que están construyendo -de forma constante- esquemas para representar lo que saben y modificando estas estructuras cognitivas por medio de los procesos de organización y adaptación".⁷⁵³

En este tenor, se entiende por Constructivismo, aquella perspectiva según la cual son los propios educandos quienes "construyen" la mayor parte de lo que aprenden y comprenden. Desde esta perspectiva no tiene sentido hablar de una adquisición de conocimiento, sino de la "construcción" de este.⁷⁵⁴ De este modo, educar, de acuerdo con las ideas de Piaget, viene a ser "provocar la actividad" y "estimular la búsqueda del conocimiento" de parte del propio alumno.⁷⁵⁵

⁷⁵¹ SCHUNK, Dale H., *op. cit.*, p. 236.

⁷⁵² *Historia del pensamiento pedagógico, op. cit.* p. 116.

⁷⁵³ SHAFFER, David R., *op. cit.*, p. 71.

⁷⁵⁴ SCHUNK, Dale H., *op. cit.*, pp. 229 y ss.

⁷⁵⁵ *Historia del pensamiento pedagógico, op. cit.* p. 113.

La práctica didáctica actual está fuertemente orientada hacia este modelo constructivista, que se basa en estas ideas, de que el propio aprendiz ha de “construir su conocimiento”. De esta manera, la tarea del profesor no es “transmitir” el conocimiento a los estudiantes, toda vez que eso no es posible. La tarea del profesor es ser una “guía” en ese proceso de construcción del conocimiento, dirigiendo su atención y ayudando a que piensen y reflexionen.

En tal sentido, el enfoque constructivista recomienda que el maestro ha de realizar actividades que privilegien la resolución de problemas, la experimentación y la práctica de parte del propio alumno, así como el razonamiento lógico para llegar a un “auténtico aprendizaje”.⁷⁵⁶

Los cambios vertiginosos en el desarrollo de la ciencia; la necesidad de mantener actualizado el conocimiento; la interacción entre personas e instituciones a través de las tecnologías de la comunicación; entre otras cosas, han obligado a cambiar los viejos modelos de educación, donde el profesor era el gran trasmisor del conocimiento, para tener que adoptar estas teorías constructivistas que permitan al alumno aprender a investigar, cuestionar, reflexionar y mantenerse actualizado por sí mismo a lo largo del tiempo, así como a modificar y a acomodarse de acuerdo a los cambios.

4. Antón Semiónovich Makárenko y el método pedagógico colectivo.

Antón Makárenko nació en marzo de 1888, en la provincia de Járkov, Ucrania, hijo de padre obrero pintor y madre descendiente de un soldado. Ingresó a la escuela a los siete años, que era una situación que resultaba poco común derivado de su origen humilde, razón por lo cual su padre le indicó que las escuelas urbanas no estaban hechas para ellos y que por eso debía demostrar resultados sobresalientes, lo cual logró realizar sin problema. Su formación docente

⁷⁵⁶ MEECE, Judith L., *op. cit.*, p. 101.

comenzó a través de cursos pedagógicos con duración de un año, mismos que al concluirlos inició su carrera como profesor de una escuela ferroviaria primaria.⁷⁵⁷

En 1914, con la apertura del Instituto Pedagógico en Poltava que preparaba profesores para escuelas de segunda enseñanza, Makárenko decidió continuar con sus estudios en la misma, los cuales culminó en 1917, por los que ocupó en los años subsecuentes diversos cargos directivos en dichas escuelas; sin embargo, fue hasta 1920 cuando le propusieron dirigir una nueva colonia en medio del bosque para delincuentes menores, la cual nombró *Gorki*, en honor quien consideraba la mayor autoridad literaria de su época, es decir, Alekséi Maksímovich Gorki.

Este acontecimiento le ayudó a crear una nueva doctrina pedagógica, toda vez que consideraba que las teorías de esa época no respondían a los acontecimientos de la vida práctica y se necesitaban respuestas inmediatas a cada situación.⁷⁵⁸

Las vivencias que tuvo Makárenko en la colonia Gorki se encuentran plasmadas en forma de novela en una de sus mayores obras: el "Poema Pedagógico" en el cual narra las dificultades que se le presentaron al inicio de su labor, entre las que destaca la falta de una infraestructura adecuada para la enseñanza, en virtud de que todo había sido saqueado y se encontraban en condiciones de extrema pobreza, no solo para la enseñanza sino para la vida misma, como la falta de alimentos, habitaciones y vestido. Por tal motivo, sostenía que deben existir un mínimo de condiciones que permitan el sano desarrollo de sus alumnos.

No obstante lo anterior, uno de los principales retos a nivel pedagógico con los que se enfrentó, fue la falta de interés y disciplina por parte de sus alumnos, lo cual le permitió replantearse los métodos empleados para el adecuado funcionamiento de su colonia, ya que reconocía no sentirse atormentado ni sufrir ningún remordimiento de conciencia por haber abofeteado a un educando.

⁷⁵⁷ KUMARIN, V., *et. al. Antón Makárenko. Su vida y labor pedagógica.* Trad. Joaquín Rodríguez. Moscú: Editorial Progreso, 1975, pp. 6-9.

⁷⁵⁸ *Idem*, pp. 12-16.

Si bien se declaraba consiente de experimentar toda la incongruencia pedagógica y la ilegalidad jurídica de aquel hecho, al mismo tiempo decía comprender que: “la pureza de mis manos pedagógicas era un asunto secundario en comparación con la tarea planteada ante mí. Estaba resueltamente decidido a ser dictador, si no salía adelante con ningún otro sistema”.⁷⁵⁹

Pese a ese incidente, lo cierto es que sus métodos no se basaron en el uso de la fuerza, sino que el “carácter de autenticidad” de la vida social de la colonia constituía para ésta un precioso factor educativo: trabajo, disciplina, sentimiento del deber y espíritu de emulación –del personal y de equipo- que adquirirían significado por el valor que tenían para la existencia misma del ‘colectivo’”.⁷⁶⁰ De esta forma, Makárenko desarrolló un modelo pedagógico a partir de su propia experiencia, sin usar las teorías ya conocidas, en virtud de que no servían para el contexto en que estaba desarrollando su colonia⁷⁶¹.

Consideraba que “el verdadero proceso educativo se hace por el mismo colectivo y no por el individuo que se llama educador. Donde existe el colectivo, el educador puede desaparecer, pues el colectivo moldea la convivencia humana, haciéndola florecer plenamente”.⁷⁶²

Sin embargo, no es que se perdiera la individualidad de los educandos, sino que consideraba que bajo la colectividad se podrían desarrollar de forma personal y aflorar sus verdaderas cualidades al tener el sentido de permanencia a la colonia.

De esta forma, su método resultó ser “una novedad porque organizaba la escuela como colectividad y tomaba en cuenta los sentimientos de los alumnos en la búsqueda de la felicidad, un concepto que solo tendría sentido si fuese para

⁷⁵⁹ MAKÁRENKO, Antón. *Poema Pedagógico*. Omegalfa, p. 22.

⁷⁶⁰ ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 469.

⁷⁶¹ TRILLA BERNAT, Jaume, “Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas”. En TRILLA BERNAT, Jaume, (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, 2001, p. 136.

⁷⁶² GADOTTI, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. 4ª ed., México: Editorial Siglo XXI, 2003, p. 131.

todos"⁷⁶³. Es decir, si bien el núcleo de su teoría era el trabajo desarrollado bajo la colectividad, no perdía de vista al individuo, ya que cada alumno contaba con características únicas, las cuales debían ser abordadas según el caso específico. Gracias al éxito observado en su colonia, en los años subsecuentes este tipo de centro educativo y pedagogía se siguieron aplicando e imitando.

Hoy en día los trabajos de Makárenko pueden ser traídos a las Universidades e instituciones de educación superior del siglo XXI, en primer término, porque se reconoce que si no se cuenta con un mínimo de infraestructura e inversión, estas no podrán funcionar ni cumplir con su finalidad. Asimismo, a través de ellas se busca crear una conciencia de pertenencia a una colectividad, bajo un enfoque de la responsabilidad que asumen los estudiantes de cara a los problemas que aquejan a la sociedad y al mundo, para así poder mejorar ellos y, a su vez, hacer crecer de forma conjunta a su entorno.

⁷⁶³ FERRARI, Marcio y JAMIL CURY, Carlos Roberto. *Grandes pensadores: historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires: Papers Editores, 2005, p. 100.

CAPITULO SEGUNDO

LAS APORTACIONES LATINOAMERICANAS EN EL CAMPO EDUCATIVO.

En el primer Capítulo de la presente investigación procuramos establecer una narrativa sobre la historia de la educación en Occidente para tratar de explicar y repensar al fenómeno educativo como un concepto evolutivo, que ha transitado para dejar de ser un elemento de exclusivo privilegio inherente a las elites sociales, religiosas y políticas y tratar de demostrar que primero llegó a convertirse, hasta el Siglo XX, en un Derecho Social y -con el paso del tiempo- ha llegado a convertirse en un Derecho Humano o Fundamental.

En el presente Capítulo consideramos la necesidad de penetrar en el escenario educativo latinoamericano -y de manera particular en el mexicano- para poder comprender de mejor manera la transformación de la educación en el Continente Americano, que tuvo que desprenderse de la formación colonial, basada en una instrucción de tipo religioso -ideada para mantener el control y hegemonía de los países coloniales- para constituirse en la palanca para consumir la independencia y luego ser un factor de desarrollo.

Después de la terminación de siglos de colonización y dominio de parte las naciones europeas, las sociedades latinoamericanas tuvieron que recurrir a la educación para arrancar del analfabetismo a las grandes mayorías de la población y para que primero sirviera para conformar una idiosincrasia y un sentimiento de pertenencia nacional; y luego para que fuera la palanca del progreso.

Boaventura de Sousa Santos sostiene que después de cinco siglos de contactos asimétricos y mestizajes es indispensable “pensar en modos y lugares policéntricos de aprendizaje y desaprendizaje”.⁷⁶⁴

Según este autor, los fenómenos del colonialismo, el patriarcado y ahora el capitalismo, deben ser combatidos a través de tratar de transformar dichos

⁷⁶⁴ SANTOS Boaventura de Sousa, *El fin del Imperio Cognitivo*, Editorial Trotta, Madrid, 2019, pp. 402, 403.

fenómenos -al mismo tiempo que los reinterpretemos- mediante lo que él llama la "Epistemología del Sur", que es la "validación de conocimientos basados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que han sido sistemáticamente víctimas de la injusticia, la opresión y la destrucción".⁷⁶⁵

Mediante la educación, los países latinoamericanos han tenido que identificar y discutir la validez del conocimiento y los modos del saber que fueron impuestos por las epistemologías dominantes. Quizás las más elementales fueron, primero aplicar campañas intensas para combatir al analfabetismo prevaleciente; y luego establecer al laicismo y el pensamiento científico para poder romper las visiones y teorías religiosas que fueron el elemento fundamental que se utilizaba por la Iglesia que fue la principal -si no que única- institución educativa durante los siglos de colonialismo.

En la actualidad, la educación en Latinoamérica -como Derecho Social primero y luego convertido en derecho humano- lucha por lograr evitar el elitismo en la educación universitaria y contra toda discriminación de clase, raza y género de la sociedad y la cultura en general. Lo que Boaventura Santos denomina: "la democratización del conocimiento, una reivindicación de democracia cognitiva."⁷⁶⁶

I.- LA ENSEÑANZA EN LA ÉPOCA PRECOLONIAL EN MÉXICO.

México -como otros países- ha sido lugar de encuentros culturales, muchos de ellos violentos y algunos pacíficos. Sin lugar a dudas, el contacto más importante para México se gestó con la confrontación entre los dos mundos: el indígena y el europeo,⁷⁶⁷ me refiero de forma particular, entre México-Tenochtitlán y España.

⁷⁶⁵ SANTOS, op. cit., p. 21.

⁷⁶⁶ *Ídem.* p. 402.

⁷⁶⁷ LEÓN-PORTILLA, Miguel, *Historia documental de México 1*, 4ª edición, Editorial UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, México, 2013, p. 77.

Considero que de igual modo, para España su convergencia cultural más profunda se produjo como resultado de la llegada a tierras americanas de la expedición conducida por Cristóbal Colón y luego de las conquistas realizadas a manos de hombres como Hernán Cortés, Pedro de Alvarado o Francisco Pizarro, entre otros.

Francisco López de Gómara –uno de los principales cronistas de la conquista española– describe el tamaño del impacto que tuvo el encuentro, cuando le expresó a Carlos V que: “La mayor cosa después de la creación del mundo, sacando la encarnación y muerte del que lo crio, es el descubrimiento de Indias”.⁷⁶⁸

Los historiadores que dieron en llamarle *Mundo Nuevo*, no por ser un territorio que fue hallado de manera providencial, sino por ser tan grande como el Viejo Mundo –que contenía a Europa, África y Asia–; y porque todo en él era diferente a lo previamente conocido.⁷⁶⁹

El contraste cultural de los Dos Mundos causaría un fuerte impacto psicológico, económico y cultural, tanto para españoles como indígenas, ya que la existencia de nuevas razas puso en tela de juicio el sistema de pensamiento y las tradicionales instituciones europeas,⁷⁷⁰ pues modificó la forma de pensar que la cultura occidental no era la única válida, sino una entre muchas posibilidades de la humanidad.⁷⁷¹

El descubrimiento de América un choque cultural que modificó de golpe el curso de la historia,⁷⁷² pues su existencia confirmaba que la superficie terrestre es

⁷⁶⁸ LÓPEZ DE GÓMARA, Francisco, *Historia general de las Indias*, Tomo I, Editorial Calpe, Madrid, 1922, p.4.

⁷⁶⁹ El propio Francisco López de Gómara señala que los animales, frutas, los árboles, las hierbas y los granos son distintos, aunque reconoce que los hombres son iguales, salvo por no tener letras, moneda, ni bestias de carga. Véase, LÓPEZ DE GÓMARA, *op. cit.*, p. 4.

⁷⁷⁰ PÉREZ DE LOS REYES, Marco Antonio, *Historia del Derecho Mexicano. vol. II*, Editorial Oxford University Press, México, 2003, p. 23.

⁷⁷¹ VILLORO, Luis, *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, 2ª edición, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2011, p. 26.

⁷⁷² O'GORMAN, Edmundo, ¿Tienen las américas una historia común?” en *Historiología: Teoría y práctica*, Editorial UNAM, México, 1999, p. 3.

una esfera⁷⁷³ y no un espacio plano, lo revolucionó la capacidad humana para pensar en términos del universo.⁷⁷⁴

Desde los primeros viajes, los europeos de los siglos XVI y XVII se quedaron deslumbrados con las crónicas y noticias sobre el Nuevo Mundo; sin embargo, las imágenes que transmitían los cronistas de Indias llegaron a ser diversas y controversiales,⁷⁷⁵ quizá por el crecido número de pueblos originarios, los cuales contaban con distintos lenguajes y diversos grados de desarrollo evolutivo.⁷⁷⁶

No podemos negar el altísimo valor de los relatos que se conservan, sin importar que la procedencia de la fuente haya sido española o indígena.⁷⁷⁷ En ellos, la emotividad y la tragedia⁷⁷⁸ se logran equiparar al de los dos grandes poemas homéricos de la *Ilíada* y la *Odisea*. Porque la caída de México-Tenochtitlan hace recordar a la ruina de Troya⁷⁷⁹ y porque los cantos de Homero hablan sobre la dominación de la tierra por parte de pueblos de conquistadores que se asientan sobre los pueblos autóctonos vencidos.⁷⁸⁰ En el caso de la conquista de América, el colonizador es concebido como un representante de Europa en confrontación con el resto del mundo.⁷⁸¹

⁷⁷³ VILLORO, *op. cit.*, p. 25.

⁷⁷⁴ ARENDT, Hannah, *La condición humana*, Trad. Ramón Gil Novales, Editorial Paidós, Barcelona, 2016, p. 292.

⁷⁷⁵ LEÓN-PORTILLA, Miguel, "Introducción general". En *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*, Editorial UNAM, México, 2010, p. IX.

⁷⁷⁶ MOLINA ENRIQUEZ, Andrés, *Los grandes problemas nacionales*, Editorial Imprenta de A. Carranza e hijos, México, 1909, p. 25.

⁷⁷⁷ RAMÍREZ CABAÑAS, Joaquín, "Introducción". En DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, Editorial Pedro Robredo, México, 1939, p. 9.

⁷⁷⁸ Al respecto nos permitimos transcribir un "Poema de la Conquista" escrito por los indígenas: "Con suerte lamentosa nos vimos angustiados. En los caminos yacen dardos rotos; los cabellos están esparcidos. Destechadas están las casas, enrojecidos tienen sus muros. Gusanos pululan por calles y plazas, y están las paredes manchadas de sesos. Rojas están las aguas, cual si las hubieran teñido, y si las bebíamos, eran agua de salitre. Golpeábamos los muros de adobe en nuestra ansiedad y nos quedaba por herencia una red de agujeros. En los escudos estuvo nuestro resguardo, pero los escudos no detienen la desolación. Hemos comido panes de colorín, hemos masticado grama salitrosa, pedazos de adobe, lagartijas, ratones y tierra hecha polvo y aun los gusanos..." Véase GARIBAY, Ángel, *La Literatura de los Aztecas*, Editorial Joaquín Mortiz, México, 1964, p. 50.

⁷⁷⁹ LEÓN-PORTILLA, *op. cit.* p. XXVII.

⁷⁸⁰ HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor, *Dialéctica de la Ilustración*, Trad. Juan José Sánchez, 3ª edición, Editorial Trotta, Madrid, 1998, p. 68.

⁷⁸¹ SOUSA SANTOS, Boaventura de, *Una epistemología del Sur*, edición de José Guadalupe Gandarilla Salgado, Editorial Siglo XXI, México, 2015, p. 354.

Este viaje de descubrimiento de Colón provocó, que años después, los españoles siguieran expandiéndose por el mar Caribe. Así encontramos a los grandes conquistadores: Diego Velázquez en Cuba, Francisco Pizarro en Perú y a Hernán Cortés en México.

Este sometimiento de los pueblos nativos estuvo justificado por dos empresas universales de España en América: humanizar a los hombres, es decir, brindarles educación “y lograr su perfección mediante el catolicismo”.⁷⁸² Para Francisco de Vitoria -catedrático de la Universidad de Salamanca- al establecer España su imperio sobre los indígenas, no pretendía someterlos despóticamente a su servicio, “sino elevarlos a un nivel más alto de la vida humana”.⁷⁸³

En contraste a esta visión benévola de la conquista, Max Horkheimer, miembro de la Escuela Crítica de Frankfurt, advierte que el indígena que entró en contacto con la civilización occidental de forma sorpresiva y violentada, se sintió vulnerado en su propia identidad.⁷⁸⁴

En ese encuentro de los dos mundos, de manera lamentable no existió de parte de los españoles conquistadores la concepción de aprender o asimilar los aspectos culturales de los pueblos conquistados, aunque muchos eran tan fuertes que no pudieron ser arrancados de raíz y permanecen siendo estructura y origen del mestizaje cultural que subsiste hasta nuestros días.

Existe un dato sorprendente que tal vez explica por qué no se preservaron por ejemplo los magníficos trazos de la ciudad de México-Tenochtitlán y se destruyó para edificar una nueva metrópoli exactamente sobre la antigua: no existe evidencia de que en los tres siglos de la colonia haya venido ningún monarca ni alguno de sus familiares directos a conocer la magnificencia de los dominios adquiridos mediante la conquista.

⁷⁸² ANDRÉS MARCOS, Teodoro, *Vitoria y Carlos V en la Soberanía de Hispano-América*, 2ª edición, Editorial Universidad de Salamanca, Salamanca, 1946, p. 224.

⁷⁸³ GALLEGOS ROCAFULL, José, *El Hombre y el Mundo de los Teólogos Españoles de los Siglos de Oro*, Editorial Stylo, México, 1946, p. 136.

⁷⁸⁴ HORKHEIMER, Max, *Crítica de la Razón Instrumental*, Trad. Jacobo Muñoz, Editorial Trotta, Madrid, 2ª edición, 2010, p. 143.

En materia cultural, la sociedad azteca estaba organizada sobre bases éticas y morales mucho más estrictas que las que fueron impuestas a la llegada de los europeos. El Derecho Penal era mucho más riguroso que el hispano: acciones como el asalto, homicidio, abuso de confianza, aborto, adulterio, la calumnia grave, embriaguez o la pederastia, eran sancionados con la pena de muerte.⁷⁸⁵

La concepción mexicana de la educación era el resultado de la evolución de las culturas prehispánicas a lo largo de tres grandes etapas: la vida primitiva; las culturas sedentarias; y la cultura ritualista –la cual solo se desarrolló en ciertos lugares de América–.⁷⁸⁶ Recordemos que en América, antes de la llegada de Colón, existían dos grandes regiones con un avanzado nivel de cultura: la andina y la mesoamericana.⁷⁸⁷

En las dos primeras etapas, la educación no logró alcanzar un estadio avanzado, pero en el último grado, la educación adquirió rasgos distintivos de un pleno sistema pedagógico tradicional.⁷⁸⁸

Estas características se advierten de forma más clara en el pueblo mexicano, donde existe evidencia de la existencia y funcionamiento de diversos tipos de escuelas o centros de educación, como los *Telpochcalli*, el *Calmécac* y las *Cuicacalli*.⁷⁸⁹

Conviene resaltar que la educación entre los mexicanos fue de un marcado tono bélico-religioso, que consistía en dos fases, la primera conocida como educación dentro del seno familiar de manera doméstica, impartida hasta los catorce años; y la segunda, transmitida por instituciones públicas.⁷⁹⁰

La principal institución pública encargada de brindar la educación superior de excelencia fue el *Calmécac*, a donde eran educados los integrantes de la

⁷⁸⁵ MENDIETA Y NUÑEZ, Lucio, *El Derecho Precolonial*, Editorial Porrúa, 4ª. edición, México, 1981, pp. 61-73.

⁷⁸⁶ LARROYO, Francisco, *Historia Comparada de la Educación en México*, 8ª edición, Editorial Porrúa, México, 1947, pp. 49-50.

⁷⁸⁷ SOBERANES FERNÁNDEZ, José Luis, *Historia del Derecho Mexicano*, 14ª edición, Editorial Porrúa, México, 2009, p. 32.

⁷⁸⁸ LARROYO, *op. cit.* p. 53.

⁷⁸⁹ LEÓN-PORTILLA, Miguel, "El concepto náhuatl de la educación", en *Siete ensayos sobre la cultura náhuatl*, Editorial UNAM, México, 1958, pp. 8-158.

⁷⁹⁰ LARROYO, *op. cit.* p. 70.

nobleza azteca. De manera similar a las monarquías europeas, la nobleza era hereditaria entre los aztecas y se organizaba también en rangos y dignidades.⁷⁹¹

Los hijos de los nobles y ricos vivían en casa de sus padres hasta los quince años durante los cuales eran instruidos y luego los entregaban al *Calmécac*, cumpliendo así la promesa hecha el día de su bautismo.⁷⁹²

La existencia de este centro educativo se vuelve a confirmar nuestra hipótesis de trabajo, relativa a que a lo largo de la historia –y en todas las civilizaciones antiguas- la educación superior y de calidad estuvo destinada y reservada a las élites. Esta aseveración resulta significativa para la presente investigación, dado que estamos tratando de comprobar que la función educativa, sin importar que provenga del pensamiento occidental o de una cosmovisión indígena, siempre había estado diseñada para el fortalecimiento de grupos reducidos o élites -con amplio poder político y económico- lo que en principio podríamos inferir que ha sido una de las causas que han estructurado las desigualdades sociales.

Entre los mexicas existía una división básica entre dos grupos sociales: los nobles⁷⁹³, *pipiltin* o *pilli* y la gente común *macehualtin* o *macehualli*. Los *pillis* por nacimiento⁷⁹⁴, constituían la clase social más poderosa, estaban destinados a las ocupaciones concernientes al gobierno y al culto religioso, mientras que los *macehualli* eran agricultores, artesanos o trabajadores.⁷⁹⁵

⁷⁹¹ MENDIETA Y NUÑEZ, *op. cit.* p.90.

⁷⁹² *Ídem.* p.99.

⁷⁹³ Aunque respecto a este elemento aristocrático, Toribio Esquivel Obregón, señala que la nobleza en el sentido europeo no podía existir en las culturas prehispánicas, porque la familia no era unidad social. ESQUIVEL OBREGÓN, Toribio, *Apuntes para la Historia del Derecho en México*, 3ª edición, Editorial Porrúa, México, 2004, pp. 151-152.

⁷⁹⁴ La nobleza era hereditaria, pero algunos privilegios de que gozaban los nobles eran inherentes a las funciones que individualmente ejercían. FLORIS MARGADANT, Guillermo, *Introducción a la Historia del Derecho Mexicano*, Editorial Esfinge, 18ª edición, México, 2009, p. 30 y MENDIETA, *op. cit.* p. 90.

⁷⁹⁵ ESCALANTE GONZALBO, Pablo, "El México antiguo", en *Nueva Historia mínima de México*, Editorial Colegio de México, México, 2006, p. 48.

En este sentido, la gran parte de la población no tenía acceso a estos centros educativos, lo que hacía de la educación⁷⁹⁶ un mecanismo completamente eficaz para mantener el *statu quo* de la sociedad mexicana, alimentando un sentimiento de superioridad y de dominación en relación a una especie inferior.⁷⁹⁷

La educación y las instituciones culturales prehispánicas tenían un alto nivel de desarrollo, pues hay evidencia de la posesión de una escritura y sistema calendárico. "Para los aztecas, al menos durante los cien años que precedieron a la conquista, la educación básica era universal y obligatoria. Todos los niños aztecas debían asistir, bien sea a los *Calmécac* o centros de educación especializada, o a los *Telpochcalli*, a los que acudía la mayor parte del pueblo."⁷⁹⁸

En el *Calmécac*, que significa "hilera de casas", se daba principalmente la preparación religiosa para las clases nobles. Los estudios podían realizarse de forma temporal o en su defecto los jóvenes que descubrían su vocación sacerdotal, consagraban su vida a ella. Los cursos comprendían tres grados, con una duración aproximada de cinco años cada uno. En el primero se preparaban a los jóvenes para formarse como *tamacazto*, lo que en categorías occidentales sería un monaguillo; en el segundo grado se preparaban a los *tlamecaztli*, algo muy parecido al diácono; y en el último curso –al cual muy pocos llegaban– se podía conseguir el título de *tlanamacac*, lo que es propiamente el sacerdote mexicano.⁷⁹⁹

La tarea de cuidar el cumplimiento de la vida recta en el *Calmécac*, estaba a cargo del *tepan teohuatzin*,⁸⁰⁰ quien era el venerable sacerdote que tenía la misión de procurar la excelencia de los jóvenes aristócratas del pueblo mexicano, mediante una concepción parecida a la *areté* de los antiguos griegos.

⁷⁹⁶ SUÁREZ, Carlos Alberto, "Sobre la educación precolombina", Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, vol. 6, Venezuela, 2001, pp.137-156.

⁷⁹⁷ NIETZSCHE, Friedrich, *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Trad. Andrés Sánchez Pascual, Editorial Alianza, Madrid, 2017, p. 42.

⁷⁹⁸ VISIÓN DE LOS VENCIDOS. *Relaciones Indígenas de la Conquista*, Editorial UNAM, 5ª edición, México, 1971, p. 192.

⁷⁹⁹ LARROYO, *op. cit.* p. 71.

⁸⁰⁰ LÓPEZ AUSTIN, Alfredo, *Educación Mexicana. Antología de textos Sahaguntinos*, Editorial Instituto de Investigaciones Antropológicas, México, 1985, p. 261.

Los grandes cronistas de las Indias, dan su testimonio sobre la existencia de esta institución educativa. Por ejemplo, Fray Toribio de Benavente, mejor conocido como "Motolinía", refiere que: "Antes de la llegada de los conquistadores se hallaba un importante centro de educación superior indígena, llamado *Calmécac*, en el que asistían los miembros de la clase noble mexicana".⁸⁰¹ Por su parte, Motolinía dio testimonio de que el último *Tlatoani*, Cuauhtémoc, se había instruido en el *Calmécac*.⁸⁰²

En el *Calmécac* se enseñaba a los jóvenes teología, a interpretar y utilizar los jeroglíficos; diversas operaciones matemáticas; a identificar el curso de las estrellas celestes; a calcular el tiempo; la historia de sus antepasados⁸⁰³, y se tenían que aprender de memoria todos los cantos divinos.⁸⁰⁴ Un concepto clave en la educación mexicana era la de pensar al hombre como "rostro y corazón", es importante notar el paralelismo en este punto entre la cultura mexicana y la griega, pues ambos concebían a la fisonomía moral e intelectual del hombre como un *Prósopon*, esto es "máscara" o "persona".⁸⁰⁵

En el *Calmécac* se procuraban las buenas costumbres, las doctrinas, el ejercicio, la vida casta y áspera.⁸⁰⁶ Los estudiantes dormían en camas duras y se levantaban temprano, la alimentación era medida y los castigos inflexibles.⁸⁰⁷ "Según parece, en la ciudad México-Tenochtitlán existían al menos seis *Calmécac*".⁸⁰⁸

⁸⁰¹ BENAVENTE, Fray Toribio de, "Motolinía", *Historia de los Indios de la Nueva España*, Edición, estudio y notas de Mercedes Serna y Bernat Castany, Editorial Real Academia Española, Madrid, 2014, p. 381.

⁸⁰² BENAVENTE, "Motolinía", *op. cit.* p. 381.

⁸⁰³ LARROYO, *op. cit.* p. 71.

⁸⁰⁴ MARTÍNEZ, José Luis, *Hernán Cortés*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1990, p. 23.

⁸⁰⁵ LEÓN-PORTILLA, *op. cit.* pp. 8-158.

⁸⁰⁶ SAHAGÚN, *op. cit.* p. 294.

⁸⁰⁷ LARROYO, *op. cit.* p. 71.

⁸⁰⁸ VISIÓN DE LOS VENCIDOS, *op. cit.* p. 192.

Por su parte, Fray Bernardino de Sahagún, relata que: "Era intención de los padres ofrecer a sus hijos a una casa de ídolos que se llamaba *Calmécac*, para que con el tiempo se convirtieran en los ministros de los ídolos".⁸⁰⁹

De entre estos jóvenes egresados se escogían a quienes habrían de desempeñar las más importantes dignidades, tales como sumos sacerdotes, jueces, comandantes de los ejércitos, entre otros cargos, lo que generaba que las funciones públicas fueran desempeñadas con una gran ética y honestidad. Después de la conquista, los cargos públicos fueron ejercidos por peninsulares que los adquirirían, sin tener una debida preparación y sin conocer la realidad social en la que se desempeñaban.

Por su parte, el *Telpochcalli* o "casa de jóvenes"⁸¹⁰ estaba consagrado a la enseñanza del arte de la guerra⁸¹¹; y a diferencia del *Calmécac*, en cada barrio o *Calpulli* había uno de estos centros. Mientras que el *Calmécac* ofrecía estudios para la excelencia humana, el *Telpochcalli* brindaba una enseñanza de corte pragmático, donde los estudiantes aprendían a trabajar la tierra para ganarse la alimentación.⁸¹²

De acuerdo a los documentos Sahaguntinos, cuando la gente del pueblo mexica llegaba a ofrecer a sus hijos a la casa conocida como *Telpochcalli* su intención era que se criasen y formasen para el servicio del pueblo, y para las actividades bélicas.⁸¹³ Por ello, se les rogaba a los maestros para que educaran a los hijos como águilas y ocelotes, para el servicio de las madres y de los padres.⁸¹⁴

En el *Telpochcalli* se otorgaban tres tipos de grados. El primero se denominaba como *Tiacach*, quien fungía como el instructor de los estudiantes de

⁸⁰⁹ "¡Ah, señores sacerdotes y ministros de nuestros dioses... os le damos por vuestro hijo y os le encargamos, y ahora al presente ofrecémosle al señor Quetzalcóatl, u otro nombre Tiilpotonqui, para entrar en la casa de Calmécac, que es la casa de penitencia y lágrimas donde se crían los señores nobles, porque en este lugar se merecen los tesoros de Dios, orando y haciendo penitencia con lágrimas y gemidos...", SAHAGÚN, Fray Bernardino de, *Historia General de las cosas de Nueva España*, Editorial Pedro Robredo, México, 1938, p. 289.

⁸¹⁰ SUÁREZ, *op. cit.* pp. 137-156.

⁸¹¹ LEÓN-PORTILLA, *op. cit.* pp. 8-158.

⁸¹² LARROYO, *op. cit.* p. 72.

⁸¹³ LÓPEZ AUSTIN, *op. cit.* p. 20.

⁸¹⁴ *Ídem*, p. 23

primer ingreso; el segundo peldaño del escalafón era el *telpuchtlato*, quien era como una especie de jefe de los instructores; el tercero y el último grado era el *tlacatecatl*, es decir, la persona que tenía a cargo la dirección de todo el *Telpochcalli*.⁸¹⁵ Entre los estudiantes también existían categorías, tal es el caso del *táchcauh*, quien era una especie de "hermano mayor", pues este cargo o mando se le daba al joven que se convertía en el líder de los otros compañeros.⁸¹⁶

El *Telpochcalli*, al ser un centro formativo para la guerra debía contar con una importante planta académica por establecimiento.⁸¹⁷ Aunque no todos los alumnos podían alcanzar un alto grado militar, ya que estas categorías solo podían adquirirse por medio de hazañas heroicas. A quienes capturaban a un jefe de los enemigos se les condecoraba como *Caballero Tigre* u *Otomitl* y a quienes capturaban a tres o más, se les daba el grado más alto, el de *Caballero Águila* o *Cuauhtli*.⁸¹⁸ También existían otros guerreros de élite como los coyotes y los guerreros del batallón otomí.⁸¹⁹

Finalmente, entre las instituciones educativas de los mexicas encontramos al *Cuicacalli*, que era una especie de centro para la enseñanza de canto, danza y música a los jóvenes.⁸²⁰ El canto y la música que se enseñaba era de corte popular o religiosa, en ellas se hacía referencia a las bellezas de la naturaleza, al pasado nostálgico, al presente y a las deidades.⁸²¹

Como se puede percibir la concepción de la educación en el mundo prehispánico -y principalmente en el mexica- fue avanzado, con tintes filosóficos e incluso con un determinado escalafón de grados "académicos"

La aspiración suprema de la educación para los mexicas era la del *omáxic oquichtli*, esto es, ser un "hombre maduro", el cual debía tener un corazón firme

⁸¹⁵ LARROYO, *op. cit.* p. 72.

⁸¹⁶ LÓPEZ AUSTIN, *op. cit.* p. 259.

⁸¹⁷ SUÁREZ, *op. cit.* p. 137-156.

⁸¹⁸ LARROYO, *op. cit.* p. 72.

⁸¹⁹ ESCALANTE GONZALBO, *op. cit.* p. 49

⁸²⁰ LEÓN-PORTILLA, *op. cit.* pp. 8-158.

⁸²¹ OLTRA, Enrique, *Paideia precolombina*, Editorial Castañeda, Argentina, 1977, pp. 92-93.

como la piedra y tan resistente como el tronco de un árbol; el rostro de un sabio, ser hábil y comprensivo.⁸²²

La tan admirada figura del maestro occidental se asemejaba a la del *temachtiani*⁸²³ o sabio *náhuatl*, quien era considerado como maestro de la verdad, que abría los oídos e iluminaba el camino para que la gente recibiera una estricta enseñanza.⁸²⁴ Las dos principales funciones del *temachtiani* eran: propiciar que los estudiantes tomaran un rostro, haciéndolos sabios y que se hicieran fuertes de corazones.⁸²⁵

Por otro lado, no hay que dejar de señalar la importancia que la civilización mexica le otorgó a los juegos y deportes. Se procuraba que los niños y adolescentes ejercitaran sus músculos, promoviendo la coordinación motora. Los mexicas tuvieron muchos deportes, que encuentran su correspondencia con las competencias de las Olimpiadas griegas. El deporte más importante era el juego de pelota o *tlachtli*, que consistía en arrojar una pelota de una cabecera a la otra, pero impulsándola con la cadera y la rodilla.⁸²⁶

Todos estos elementos educativos y culturales habrían de desaparecer como efecto de la guerra de la conquista y en su lugar hubo de surgir una educación distinta, aunque también basada en una estructura religiosa, que dio como resultado a un sincretismo, basado en la combinación de distintas teorías, actitudes u opiniones.

Diez años antes de la llegada de los castellanos se mostraron ante los mexicas y particularmente frente a *Motecuhzoma* –gobernador de los mexicas⁸²⁷ – quien era un hombre aprensivo y supersticioso, distintas señales que se tomaron por mala abusión, pues presagiaban el fin de un Mundo y la creación de nuevas

⁸²² *Ídem*.

⁸²³ La figura del *temachtiani* fue conservada por los españoles para la catequesis, bajo los métodos tradicionales. GONZALBO AIZPURU, Pilar, *Historia de la Educación en la Época Colonial*, Editorial Colegio de México, México, 1990, p. 191.

⁸²⁴ LEÓN-PORTILLA, *op. cit.* pp. 8-158.

⁸²⁵ *Ídem*.

⁸²⁶ LARROYO, *op. cit.* p. 74.

⁸²⁷ El término “Tlatoani” significa “el que habla” o “el orador” y no rey o emperador, como comúnmente llega confundirse.

gentes.⁸²⁸ Comenzaron a aparecer en el cielo y en la tierra fenómenos inexplicables y calamidades que inquietaron a los habitantes del Valle de México.⁸²⁹

Tiempo después de estos augurios, el primer contacto de Hernán Cortés con las civilizaciones mesoamericanas se produciría en la Isla de Cozumel, en 1518. Hábilmente, el conquistador idearía una estrategia de alianza y amistad con pueblos originarios que se habían levantado en contra de *Motecuhzoma*. Con los *totonagues*, por ejemplo, acordó fundar en unos llanos la Villa Rica de la Vera Cruz, donde los españoles erigieron una gran fortaleza.⁸³⁰

Mientras tanto, por ese tiempo, en México-Tenochtitlán, *Motecuhzoma* se encontraba inquieto por las profecías y señales, orillándolo a requerir el vaticinio de los mejores nigromantes –magos oscuros– de la época; sin embargo, las respuestas no lograron apaciguar los ánimos del *Tlatoani*. Las respuestas llegaron cuando un pobre *macehual* –hombre del pueblo– le trajo noticias a *Motecuhzoma* sobre la llegada de unas “torres o cerros pequeños que venían flotando por encima del mar”, en los que venían hombres de piel blanca y barba larga.⁸³¹ *Motecuhzoma* envió mayordomos a investigar al mar si era verdad esa noticia y al encontrarse con los españoles, les preguntaron qué intenciones tenían,⁸³² a lo que Cortés contestó –mientras los abrazaba– que eran amigos de su señor *Motecuhzoma*.⁸³³ A pesar de que este pasaje reflejaba confraternidad por parte del conquistador, al final, las intenciones no resultaron de hermandad entre los pueblos.

El conquistador y cronista, Bernal Díaz del Castillo, relata que una mañana, después de haber oído misa y estando todos los capitanes y soldados reunidos, Hernán Cortés les propuso que partiesen para México-Tenochtitlan, ya que su

⁸²⁸ LEÓN-PORTILLA, *op. cit.* pp. 15-16.

⁸²⁹ Se estima que, en el año 1505, el volcán Popocatepetl dejó de humear por veinte días. (Véase, MARTÍNEZ, *op. cit.* p. 24)

⁸³⁰ DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, Editorial Pedro Robredo, México, 1939, p. 179.

⁸³¹ LEÓN-PORTILLA, *op. cit.* pp. 3-14.

⁸³² DÍAZ DEL CASTILLO, *op. cit.*, pp. 179.

⁸³³ *Ibidem*, p. 180.

empresa se asemejaba a la de Julio César⁸³⁴ cuando cruzó el río Rubicón con sus legiones, pues "echada estaba la suerte" (*Alea iacta est*), por servir a Dios y a su Majestad.⁸³⁵ Hernán Cortés invitaba a sus hombres a acometer una majestuosa hazaña, que les haría ganar grandes y prósperas tierras, incluso mayores que las de los reyes de España.⁸³⁶

Los esfuerzos de *Motecuhzoma* por frenar la llegada de los conquistadores, no solo fue exigua, sino contradictoria, ya que las ofrendas y mensajes que le enviaba a Hernán Cortés, solo incitaban más su ambición.⁸³⁷ Las huestes españolas en alianza con *tlaxcaltecas*, *tetzcochanos*, *totonacos* y otros grupos indígenas,⁸³⁸ llegaron a México-Tenochtitlan en el año de 1519, demandando oro y riquezas por medio de la fuerza y el terror. Después de una brutal y sangrienta guerra entre indígenas y españoles, se impusieron las armas de fuego sobre las hondas y lanzas. La penetración y conquista de los españoles culminó el 13 de agosto de 1521.⁸³⁹

Al principio se impuso la violencia y las armas para implantar la cultura hispánica⁸⁴⁰, afectando hondamente todo el conjunto de instituciones y prácticas de los nativos,⁸⁴¹coexistiendo en un mismo espacio, el derecho del Estado colonizador y de los derechos tradicionales de los pueblos autóctonos.⁸⁴² Pero después ese proceso –llamado conquista– se convirtió en fusión y confluencia. Las semillas españolas e indígenas hicieron florecer una nueva nación: México, cuya cultura y cosmovisión fueron preeminentemente mestizas⁸⁴³ y su fruto: los

⁸³⁴ Para una erudita e interesante biografía de Julio César. Véase, PLUTARCO, *Vidas paralelas. Alejandro-Julio César*, Editorial Espasa-Calpe, Argentina, 1950.)

⁸³⁵ DÍAZ DEL CASTILLO, *op. cit.* p. 208.

⁸³⁶ LÓPEZ DE GÓMARA, Francisco, *Historia de la conquista de México*, Editorial Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1979, p. 23.

⁸³⁷ MARTÍNEZ, José Luis, *Hernán Cortés*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1990, p. 26.

⁸³⁸ ESCALANTE GONZALBO, *op. cit.* 57.

⁸³⁹ GARIBAY, *op. cit.* p. 9.

⁸⁴⁰ MARTÍNEZ, *op. cit.* p. 1.

⁸⁴¹ LEÓN-PORTILLA, Miguel, *Literatura del México antiguo*, Editorial Biblioteca Ayacucho, México, 1978, p. X.

⁸⁴² WOLKMER, Antonio Carlos, *Teoría Crítica del Derecho desde América Latina*, Trad. Alejandro Rosillo Martínez, Editorial Akal, México, 2017, p. 205.

⁸⁴³ LEÓN-PORTILLA, Miguel, *Historia documental de México 1...*, *cit.* p. 77.

mexicanos, fueron los herederos de un pasado glorioso y de un sincretismo cultural y religioso que sigue asombrando al Mundo. Así, la unión de la cultura hispánica con la de las comunidades originarias moldeó el *ethos* del mexicano.

Los mexicanos y su singularidad en palabras de Octavio Paz –Premio Nobel de Literatura de 1990– luchan con entidades imaginarias y los vestigios de su pasado, pues “el mexicano no quiere o no se atreve a ser él mismo, debido a que no logra identificarse plenamente con los grupos sometidos, pero tampoco puede negar su parentesco con ellos”.⁸⁴⁴ “México es preso de su historia, y de las dos orillas”.⁸⁴⁵

⁸⁴⁴ PAZ, Octavio, *El laberinto de la soledad*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1992, p. 30.

⁸⁴⁵ AGUILAR CAMÍN, Héctor y CASTAÑEDA, Jorge, *Un futuro para México*, Editorial Punto de Lectura, México, 2009, p. 13.

II. LOS GRANDES EDUCADORES LATINOAMERICANOS

Los procesos de independencia y la adhesión al Constitucionalismo de todos los países de Latinoamérica, tuvieron en la educación un instrumento de liberación; de construcción de sentimientos de pertenencia e identidad nacional; de cimentación de una nueva cosmovisión; y de un elemento indispensable para el desarrollo y la extensión de los derechos humanos que la concepción liberal que dicha doctrina filosófica contiene.

Para poder comprender como han evolucionado los procesos educativos para consolidar primero los procesos de independencia y descolonización; y luego la construcción de sociedades que sean garantes de las concepciones constitucionalistas basadas en el respeto a los derechos humanos, elegimos para la investigación, el actuar y pensar de grandes educadores –que no son desde luego todos, pero algunos de los más icónicos- que han contribuido al desarrollo cultural de algunas naciones latinoamericanas.

2.1. Domingo Faustino Sarmiento, el “Maestro de Escuela que Llegó a la Presidencia”.

Domingo Faustino Sarmiento nació el 15 de febrero de 1811, en la ciudad de San Juan de la Frontera, provincia del Río de la Plata. Sus biografías lo definen como estadista argentino, pensador, educador, comunicólogo y militar, que llegó a ser gobernador de su provincia natal y Presidente de Argentina, entre 1868 y 1874. Es considerado como uno de los grandes prosistas castellanos y es reconocido tanto por su labor en la educación pública como en su contribución al progreso científico y cultural de su país.⁸⁴⁶

A temprana edad –aproximadamente a los 4 años de edad– aprendió a leer, gracias al apoyo de sus primeros mentores: su progenitor y su tío José Manuel

⁸⁴⁶ CAMPOBASSI José Salvador, *Sarmiento y su época*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1975, Volumen 1, p. 233.

Quiroga Sarmiento. En 1816 se incorpora a una de las Escuelas de la Patria, establecidas por los gobiernos de la independencia, en este sitio sus principales profesores fueron los hermanos Ignacio y José Rodríguez, quienes eran educadores prestigiados.

Finalizados sus estudios primarios en 1821, su madre quiso ingresarlo a un seminario en Córdoba, pero Sarmiento se negó, tramitando en cambio una beca para ingresar al Colegio de Ciencias Morales en Buenos Aires, que no le fue concedida. Desde ese momento comenzó a ser víctima de la discriminación que existía para poder recibir una educación de calidad, ya que en esa época las becas se solamente se daban por sorteo o por tener buenos contactos políticos. En virtud de que Sarmiento no fue sorteado y que no contaba con dinero suficiente, familiares ni amigos influyentes, no pudo continuar con sus estudios y a partir de entonces tuvo que instruirse de forma autodidacta. Estudió matemáticas, latín, teología, francés y fue practicante en topografía.⁸⁴⁷

En 1825, su tío Fray José de Oro fue desterrado y Domingo lo acompañó. En su nuevo hogar establecieron una institución educativa, la cual se convertiría en una primera aproximación de Sarmiento con la educación y después se uniría al ejército con el grado de teniente.

En 1838, cofundó la Sociedad Literaria. Asimismo, inició una campaña a favor de la educación pública, con la dirección de un establecimiento de instrucción para señoritas en 1839, considerando que la formación cultural de la mujer era muy importante para la reforma de la sociedad.

La época que le tocó vivir a este educador fue durante la dictadura de Juan Manuel Rosas y caracterizada por los constantes conflictos entre las Provincias del Río Plata y la capital, Buenos Aires. Sarmiento fue uno de los grandes opositores de esta dictadura y en 1840 cayó en la cárcel, de la cual logró huir y exiliarse en Chile, donde se dedicó a la educación y al periodismo.⁸⁴⁸

⁸⁴⁷ PIGNA, Felipe, *Los mitos de la Historia Argentina*, Editorial Planeta Historia y Sociedad, Buenos Aires, 1979, p. 266.

⁸⁴⁸ OCAMPO, Javier, "Domingo Faustino Sarmiento, *el presidente de Argentina, maestro de américa*", *Revista de la Educación Latinoamericana*, 2012, vol. 1, p.13.

En la capital Santiago fundó el periódico *El Progreso* y publicó en los diarios *El Mercurio*, *El Heraldo Nacional* y *El Nacional*; además, escribió su obra *Facundo Civilización y Barbarie*, que retrata la presencia del dictador Rosas en la historia de Argentina, resaltando la vida del caudillo Juan Facundo Quiroga.

A partir del año de 1845, viajó a Estados Unidos, Brasil, Inglaterra, África, Bélgica, Holanda, Alemania, Austria, Suiza, Italia, España y Francia para estudiar los distintos métodos de educación. Como fruto de estos viajes, publicó en 1849 los libros *Educación Popular* -donde transcribió gran parte de su pensamiento educativo y su proyecto de educación pública, gratuita y laica-; así como *Viajes por Europa, África y América*.⁸⁴⁹ Durante su paso por Francia aprovechó para encontrarse con José de San Martín, quien vivía exiliado en ese país.

Al finalizar la dictadura en 1856, el presidente Justo José de Urquiza lo impulsó para ser senador y se convirtió en jefe del Departamento de Escuelas, donde fortaleció y consolidó la educación argentina, fundando una Escuela Modelo de Hispanoamérica en Buenos Aires.

Domingo Faustino Sarmiento fue gobernador de su provincia natal, San Juan en el año 1862, donde creó una legislación que estableció la educación pública, gratuita y obligatoria, instauró escuelas primarias, un colegio Preparatorio, la Quinta Normal y una Escuela de Minas.

En 1866 fue enviado al exterior en una misión diplomática y escribió sus libros *Las escuelas: base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos; Vida de Lincoln* y *Vida de Horacio Mann*. La Universidad de Michigan le otorgó el título de Doctor "Honoris Causa" por su obra meritoria en la educación, la política y el periodismo.

Sarmiento fue electo Presidente de la República y asumió el cargo el 12 de octubre de 1868, que desempeñó hasta 1874. Durante su mandato, la educación pública tuvo un impulso prioritario. Destinó importantes presupuestos para la creación de nuevas escuelas y la compra de materiales y libros; en todas las

⁸⁴⁸ *Ibidem*, p.17.

⁸⁴⁹ BERRIALES Germán, *El Maestro de América*, Editorial Acme, Buenos Aires, 1961, p. 169.

provincias se fundaron unas 1800 escuelas primarias, y la población escolar se elevó de 30,000 a 110,000 alumnos.⁸⁵⁰

Para garantizar la calidad de la educación primaria, logro incorporar –traídas desde los Estados Unidos- a 61 maestras primarias; creó las primeras escuelas normales y para sordomudos; fundó los Colegios Nacionales de La Rioja, Santa Fe, San Luis, Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes y Rosario, entre otras muchas instituciones educativas técnicas.

Propició la creación y el desarrollo de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares y en la capital fundó la Biblioteca Nacional de Maestros. En la Universidad Nacional de Córdoba, creó la Facultad de Ciencias Exactas, Física y Naturales, que dictaba la carrera de ingeniería.⁸⁵¹

En el año de 1875 fue electo como senador por San Juan y luego fue nombrado Director de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. En 1879 fue designado ministro del Interior y continuó escribiendo hasta que su salud se lo permitió y falleció el 11 de setiembre de 1888.⁸⁵²

Sarmiento es recordado como el gran educador de la nación argentina. Sus restos fueron inhumados en el Cementerio de la Recoleta, en Buenos Aires y allí se dice que fue: "El cerebro más poderoso que haya producido la América".

Como literato se lo considera como uno de los grandes prosistas argentinos, reconocido por grandes escritores de la talla de Ezequiel Martínez, Miguel de Unamuno⁸⁵³, Pedro Henríquez Ureña, Jorge Luis Borges, entre otros.

⁸⁵⁰ PONCE Aníbal, *Sarmiento, constructor de la nueva Argentina*, Editorial Solar/Hachette, Buenos Aires, 1976, p. 217.

⁸⁵¹ TEDESCO, Juan Carlos, *Educación Superior*, Editorial Educación Universitaria, Argentina, 2011, p. 20.

⁸⁵² *Ibidem*, p.19.

⁸⁵³ Unamuno decía: "Sarmiento se me presenta como el escritor en lengua castellana más hondamente castizo que hemos tenido en el siglo pasado". Ver: UNAMUNO, Miguel de, *Americanidad*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 2002, p. 94.

2.2. Eugenio María de Hostos, el "Educador y ciudadano de América".

Eugenio María de Hostos nació en Mayagüez, un municipio costero localizado en la costa oeste de Puerto Rico, el 11 de enero de 1839, haber nacido en este lugar le permitió darse cuenta de las injusticias que existen el sistema y en la sociedad.⁸⁵⁴ Fue un intelectual profesor, filósofo, sociólogo y escritor puertorriqueño, conocido como el "Ciudadano de América", por haber entregado su existencia a la lucha por la independencia de Puerto Rico y de las Antillas del dominio español y también por su encomiable labor educativa.⁸⁵⁵ De igual forma, es considerado uno de los precursores de la Sociología en América.

Hostos estudió primaria en el Liceo de San Juan en su natal Mayagüez, donde se dice que obtuvo el premio al mejor estudiante en aritmética. A los 13 años, en 1852, sus padres, Eugenio de Hostos y Rodríguez de Velasco -escribano y secretario de la Reina Isabel II de España, por decreto real desde el 24 de noviembre de 1848- e Hilaria María Bonilla y Citrón, lo enviaron a España a estudiar, donde empezó su bachillerato en el Instituto de Segunda Enseñanza de Bilbao.⁸⁵⁶

En 1855, regresó a Puerto Rico a estudiar en el Seminario Conciliar de San Juan y luego regresó a España, a la Universidad Central de Madrid, para formarse en Derecho, Filosofía y Letras, como discípulo de Julián Sanz del Río, quien marcó su pensamiento jurídico. Junto a Francisco Giner de los Ríos y muchos otros estudiantes, más tarde protagonizaron la llamada "Revolución de 1868."

De 1879 a 1888 vivió en la República Dominicana, donde fundó la primera Escuela Normal de Santo Domingo, llamada *Santiago de los Caballeros*, bajo el lema: "El único camino de salvación de Nuestra América debe ser la Educación" y

⁸⁵⁴ HOSTOS, Eugenio María, *Antología*, Imprenta, Litografía y Encuadernación Juan Bravo, Madrid, s/a, p. 15.

⁸⁵⁵ OCAMPO, Javier, "Eugenio María de Hostos, (1839.1903) Sus ideas americanistas y educativas para la formación de los maestros". Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Colombia, 2004, vol. 6, pp. 235-248.

⁸⁵⁶ Idem.

fue docente en ella hasta 1888, en la que no se estudiaba religión –Hostos no era católico-, sino moral social.

En agosto de 1888 fundó -también en Santo Domingo- la Escuela Nocturna para la clase obrera y publicó su obra conocida “Moral social”, que lo señala como uno de los moralistas de mayor altura en el siglo XIX.

El gobierno chileno le propuso trabajar en la reforma de la enseñanza y se trasladó a Chile donde vivió y trabajó de 1889 a 1899 y desde ahí se destacó como uno de los grandes educadores de América del siglo XIX.

En Chile vive una temporada de diez años consagrado a la vida académica, principalmente al contribuir en la reforma educativa al proponer nuevos métodos de enseñanza y planes de estudio integrales. Debido a sus valiosas aportaciones, el pueblo de Santiago de Chile lo nombra su hijo adoptivo.⁸⁵⁷

Sobre la educación, él decía que: “El desenvolvimiento de las aptitudes características de la especie humana -la razón y la conciencia de la racionalidad- hacen patente la necesidad de educar, es decir, de dirigir conforme a la naturaleza, las aptitudes físicas y las aptitudes psíquicas del hombre, las individuales y las colectivas del ser social, las teóricas y las prácticas del ser racional”.⁸⁵⁸

Sus ideas pedagógicas estuvieron fuertemente influenciadas por el positivismo, el cual consideraba “busca en las verdades demostradas por las ciencias, y en la unidad de la ciencia y la verdad, la explicación de todos los fenómenos físicos y morales”⁸⁵⁹, soslayando cualquier aspecto metafísica o mística para explicar el mundo.

Asimismo, propugnó por la educación científica de la mujer, ya que consideraba que la naturaleza había dotado al hombre y a la mujer de las mismas facultades,

⁸⁵⁷ HOSTOS, Eugenio María, *Antología ... cit.*, p. 18.

⁸⁵⁸ HOSTOS, Eugenio María, *Tratado de Sociología*, Editorial Bailly-Bailliere e hijos, Madrid, 1904, p. 89.

⁸⁵⁹ HOSTOS, Eugenio María, *Antología ... cit.*, p. 38.

siendo un grave error moral por parte de los hombres haber cosificado a la mujer, al mismo tiempo que la relegaba a actividades domésticas.⁸⁶⁰

Motivado por la guerra por la independencia que inició José Martí en Cuba en 1895, Hostos regresó a Puerto Rico en 1898, a propósito de la Guerra Hispano-Estadounidense, donde fue nombrado jefe de la comisión encargada de reclamar la independencia de Puerto Rico a los Estados.

En compañía de Julio Henna y Manuel Zeno Gandía, Eugenio María de Hostos viajó a Washington para celebrar una entrevista histórica con el presidente William McKinley –en base a sus conocimientos de Derecho Internacional- sobre los intereses y necesidades de Puerto Rico, lo que le valió para ser llamado el "Hombre Altivo del Trópico".

Al concluir en 1898 la segunda guerra de Cuba por la independencia, Hostos aprovecha el clima político para exigir la emancipación de Puerto Rico; sin embargo, la injusticia se hizo presente y no consiguió su sueño de ver a la isla independiente, al convertirse en una colonia estadounidense. Después de este amargo suceso, regresa a Santo Domingo en 1900 para reactivar su obra magisterial.⁸⁶¹

Hostos apoyó la causa republicana española, ya que pensó que los nuevos políticos que estaban en contra de la monarquía reconocerían los derechos de libertad de las últimas colonias en América; pero por lo contrario, los republicanos españoles nunca reconocieron estos intereses. No conforme con esto, Hostos continuó con la idea de la independencia de las Antillas, pues él deseaba una gran federación antillana. Recorrió varios países de América Latina y pregonó la importancia de la independencia de las últimas colonias, llegando al extremo de presentar ante el *Ateneo de Madrid*, en España, un encendido discurso en favor de la integración latinoamericana a través de la educación para el progreso y adelanto en la formación de las nuevas generaciones.⁸⁶²

⁸⁶⁰ HOSTOS, Eugenio María, *Forjando el porvenir americano*, Editorial Cultural, S. A., Cuba, 1939, p. 10.

⁸⁶¹ HOSTOS, Eugenio María, *Antología ... cit.*, p. 18

⁸⁶² OCAMPO, *op. cit.*, 235-248.

Para Hostos, la educación era importante para devolver la conciencia y la razón a las Américas. Sus tesis se basaban en que era forzoso “establecer un orden racional en los estudios y un método razonado en la enseñanza” para la influencia de un principio armonizador en el profesorado y el ideal de un sistema superior a otro, aunado al propósito mismo de la educación común.”⁸⁶³ Advirtiendo que, si la civilización consiste en educar a hombres y mujeres por medio de la ciencia para atender ciertos fines sociales; y a la adopción de nuevos pensamientos que reformen la estructura de la sociedad, América Latina tiene mayor resistencia al cambio que Europa, en términos religiosos, políticos, económicos y morales.⁸⁶⁴

Él decía que “una patria desconocida de sí misma, que no sabe de su fuerza, que si supiera haría prodigios en el porvenir”,⁸⁶⁵ porque reconocía que la mala educación está postrando la fuerza poderosa y un potencial moral, social e intelectual,⁸⁶⁶ pues el hombre se ha tardado mucho darse cuenta que vive en una total desorganización, y que solo podrá alcanzar el orden de la vida nacional por medio de una administración recta, ética y sistemática en sus procesos.⁸⁶⁷

Hostos creía que la educación -durante los procesos de colonización española- habían sido el centro de la dominación y proponía una reforma educativa que definiera con claridad su finalidad liberadora, fundamentada en el conocimiento de las fuerzas y condiciones del desarrollo de la razón, elaborando así una pedagogía que concordara con dichas condiciones y organizara el conocimiento mediante un plan de estudios que siguiera tanto el orden lógico como el orden psicológico.⁸⁶⁸

La obra de Hostos es muy amplia, y sobresalen sus aportaciones en el campo educativo. Entre sus obras más reconocidas están: *Moral Social*, de 1888;

⁸⁶³ HOSTOS, Eugenio María, *Forjando el porvenir americano ... cit.*, 1939, p. 132.

⁸⁶⁴ HOSTOS, Eugenio María, *Temas sudamericanos*, Editorial Cultural, S. A., Cuba, 1939, p. 13.

⁸⁶⁵ VILLARINI, Ángel, *Las enseñanzas orientadas al desarrollo del pensamiento según Eugenio María de Hostos*, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico, 1995, p.310

⁸⁶⁶ *Ibidem*, p. 311.

⁸⁶⁷ HOSTOS, Eugenio María, *La cuna de América*, Editorial Cultural, S. A., Cuba, 1939, p. 436.

⁸⁶⁸ *Ídem*, p. 313.

*Lecciones de Derecho Constitucional; sus dos Tratados de Sociología; Meditando; Biografía de Placido y Obras Completas.*⁸⁶⁹ Eugenio María de Hostos falleció en Santo Domingo, de una breve enfermedad “asfixia moral” el 11 de agosto de 1903.⁸⁷⁰

2.3. Paulo Freire, El “Pedagogo de los oprimidos”.

Paulo Freire es uno de los más notables educadores latinoamericanos del siglo XX. Sus ideas pedagógicas se concretaron en dos grandes dimensiones. Por un lado, su incansable crítica al sistema educativo que conserva la opresión sobre la sociedad, y por otro, su propuesta pedagógica comprometida con el ideal de transformación social.

Nacido bajo el nombre de Paulo Reglus Neves Freire, nació el 19 de septiembre de 1921, fruto de la unión conyugal entre Joaquín Temístocles Freire – sargento del ejército– y Edeltrudes Neves Freire –ama de casa y bordadora–,⁸⁷¹ en el número 724 de la Calle del Encanamento del barrio Casa Amarela, de la ciudad costera Recife, al noreste de Brasil,⁸⁷² que es una de las regiones más flageladas por la pobreza de ese país, donde las clases populares padecen de muchos obstáculos para lograr sobrevivir.⁸⁷³

Criado en una atmósfera familiar amorosa⁸⁷⁴, Paulo Freire y sus hermanos fueron educados en la tradición católica.⁸⁷⁵ Desde muy pequeño aprendió a leer y

⁸⁶⁹ OCAMPO, *op. cit.*, 235-248

⁸⁷⁰ HOSTOS, Eugenio María, *Antología ... cit.*, p. 18

⁸⁷¹ GADOTTI, *op. cit.*, p. 20.

⁸⁷² GADOTTI, Moacir, *Paulo Freire. Su vida y su obra*. Trad. Jorge Wolf y Jaime Escobar. Editorial CODECAL, Bogotá, 2006, p. 20.

⁸⁷³ OCAMPO LÓPEZ, Javier, “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, en: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Colombia, 2008, No. 10, p. 57-72.

⁸⁷⁴ D’AMBROSIO, Ubiratan, “Remembering Paulo Freire”, en *For the Learning of Mathematics*, Canadá, vol. 17, no. 3, pp. 5-6.

⁸⁷⁵ GERHARDT, Heinz-Peter, “Paulo Freire”. Perspectivas, en *Revista Trimestral de Educación Comparada*, París, 1993, vol. 23, pp. 463-484.

escribir a la sombra de los árboles del sofocante rayo del sol de Pernambuco, cosa que lo inspiraría a lo largo de su vida.⁸⁷⁶

Desde los primeros años de vida, Paulo Freire comenzó a experimentar las desigualdades que acarrea la pobreza; comprendió que la condición social era un factor determinante para gozar o no de una buena educación. Al intentar leer o simplemente poner atención a sus clases, la feroz hambre lograba alejarlo del aprendizaje y comprendió que no era la falta de interés o la impericia intelectual, sino la injusticia social lo que no le permitía consagrarse al estudio. Es decir, se convenció de que la educación con la que él se formó era impuesta por las clases dominantes, que se manifiesta “bajo la lógica del control de masas ejercida por el modelo de desarrollo y el Estado”.⁸⁷⁷

Antes de convertirse en uno de los grandes pedagogos de América Latina, exploraría otras facetas profesionales. A los veintidós años –con el beneficio de una beca– lograría ingresar a la Facultad de Derecho de Recife.⁸⁷⁸ En esta etapa conocería a Elza Maia Costa de Oliveira, una maestra de primaria comprometida con la causa por la alfabetización, con quien se casaría y tendría cinco hijos: María Madalena, María Cristina, María de Fátima, Joaquim y Lutgardes.⁸⁷⁹

Al culminar sus estudios jurídicos y debido a sus no gratas primeras experiencias,⁸⁸⁰ prefirió incorporarse al Departamento de Servicios Sociales de su

⁸⁷⁶ FREIRE, Paulo, *A la sombra de este árbol*. Trad. Agustín Requejo Osorio. Editorial El Roure, Barcelona, 1997, p. 13.

⁸⁷⁷ LUCIO GIL, Rafael y CORTEZ MORALES, Arnín, “Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido”, en PÁEZ MARTÍNEZ, Ruth Milena, RONDÓN HERRERA, Gloria Marlén y TREJO CATALÁN, José Humberto (coords). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Editorial CLACSO, Buenos Aires, 2018, p. 26.

⁸⁷⁸ GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO, María Teresa, “Paulo Freire: un educador para el siglo XXI”. *Escuela Abierta, en Revista de Investigación Educativa*, España, 2008, Vol. 2, pp. 191-201.

⁸⁷⁹ ARAÚJO FREIRE, Ana María, “La voz de la esposa. La trayectoria de Paulo Freire”. En GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos Alberto, *Paulo Freire. Una bibliografía*. Editorial Siglo XXI, México, 2001, p. 14.

⁸⁸⁰ GADOTTI, Moacir, “La voz del biógrafo brasileño. La práctica a la altura del sueño”. En GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos Alberto, *Paulo Freire. Una bibliografía*. Editorial Siglo XXI, México, 2001, p. 51

localidad,⁸⁸¹ donde descubrió su verdadera vocación y a partir de entonces decidió dedicarse de lleno a esa pasión: la enseñanza.

Se consagró de lleno a la formación de jóvenes y adultos trabajadores, en favor de quienes encauzó sus primeros empeños en proyectos pedagógicos y de alfabetización⁸⁸² y propuso la creación de asociaciones de padres, de alumnos y consejos escolares con el fin de dotar de conciencia crítica a la organización popular.⁸⁸³

Para Freire, la participación popular supone una formulación educativa de apertura, que posibilita la redefinición de los actores sociales y sus funciones, tratando de cambiar las estructuras e instituciones impuestas por el paradigma educativo de sometimiento tradicional y hegemónico.⁸⁸⁴ “Enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico. La curiosidad de profesores y alumnos, en acción, se encuentra en la base del enseñar-aprender”.⁸⁸⁵

Tomada la decisión de dedicarse a la pedagogía, empezó a despuntar en el área educativa, lo que lo llevaría a ascender de forma vertiginosa, pasando de profesor de escuela a director del sector de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI), durante el período de 1947 a 1954 y luego superintendente del mismo, de 1954 a 1957.⁸⁸⁶ En 1956, el alcalde de Pernambuco, Pelópidas Silveira, lo nombró miembro del Consejo Consultivo de Educación de Recife y poco tiempo después fue designado director de la División de Cultura y Recreación del Departamento de Documentación y Cultura de la Alcaldía Municipal, también de la provincia de Recife, que es la capital del Estado de Pernambuco.

⁸⁸¹ TRESSERRAS, Miquel, “La pedagogía de Paulo Freire: Leer y ser razonable”. *Revista El Ciervo*, España, 1998, no. 564, pp. 29-31.

⁸⁸² GADOTTI, Moacir, “La voz del biógrafo brasileño. La práctica a la altura del sueño”, *op. cit.*, p. 51.

⁸⁸³ GADOTTI, Moacir, *Paulo Freire. Su vida y su obra*, *op. cit.*, p. 31.

⁸⁸⁴ BRITO LORENZO, Zaylín, “Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire”. En GADOTTI, Moacir, GÓMEZ JASON MAFRA, GÓMEZ, Margarita Victoria, MAFRA, Jason, FERNADES DE ALENCAR, Anderson (Coords). *Paulo Freire. Contribuciones para la Pedagogía*. Editorial CLACSO, Buenos Aires, 2008, p. 32

⁸⁸⁵ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*. Trad. Stella Mastrangelo. Editorial Siglo XXI, México, tercera reimpresión de la segunda edición, 2017, p. 13.

⁸⁸⁶ ARAÚJO FREIRE, *op. cit.*, pp. 14-16.

En 1959 obtuvo el grado de doctor en Filosofía e Historia de la Educación por la Universidad de Recife⁸⁸⁷. Con el golpe militar en Brasil, fue destituido de sus funciones haciéndose imposible la continuación de sus trabajos pedagógicos, por lo que tuvo que emigrar a Chile. En 1968 fue nombrado como consultor de la UNESCO y al año siguiente fue invitado a dictar cátedra en la Universidad de Harvard.⁸⁸⁸

A los ocho días de haber recibido la misiva de invitación para acudir a Massachusetts, le llegó una invitación para colaborar en el Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra, decidiendo quedarse seis meses en Harvard para luego ir a Suiza para servir como Consejero Educativo para Gobiernos del Tercer Mundo.⁸⁸⁹

En esta etapa –que podríamos denominar de segundo exilio– Paulo Freire emprendió una serie de trabajos de alfabetización en África. En 1980, bajo una atmósfera de amnistía política y después de meditarlo por mucho tiempo, decidió regresar a radicar a su país y a su pueblo⁸⁹⁰ así como reintegrarse a su magisterio. Ese mismo año fue incorporado a la planta docente de la Universidad de Campinas, donde impartió clases hasta el año de 1990.⁸⁹¹

El 9 de noviembre de 1994 recibió en Washington, el Premio –que lleva su nombre– establecido por el *International Consortium for Experimental Learning*.⁸⁹² Poco antes de su muerte –el 2 de mayo de 1997– publicaría su último libro: *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*,⁸⁹³ que es fuente de consulta de esta investigación.

Paulo Freire construyó un método educativo para la transformación social y la emancipación del individuo. Su propuesta incorpora las corrientes críticas sobre

⁸⁸⁷ Ibidem, p. 16-17.

⁸⁸⁸ ASSMANN, Hugo, “BIBLIOGRAFÍA DE PAULO FREIRE”. En FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, México, 23ª edición, 1979, p. 241.

⁸⁸⁹ GADOTTI, Moacir, *Paulo Freire. Su vida y su obra, op. cit.*, pp. 63-65.

⁸⁹⁰ Ibidem, pp. 70-73.

⁸⁹¹ ARAÚJO FREIRE, *op. cit.*, p. 27.

⁸⁹² Ibidem, p. 32.

⁸⁹³ OCAMPO LÓPEZ, *op. cit.*, p. 57-72.

educación, reclamando la comprensión de lo que él llama “nosótrico”,⁸⁹⁴ en relación a la historia y el contexto político, social y cultural,⁸⁹⁵ ya que sostiene que el verdadero educador, “no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad y su insumisión”.⁸⁹⁶

Para Freire, el método es considerado como un camino arquetípico para forjar y educar al pueblo latinoamericano. Sus teorías fueron empleadas en muchos países del Tercer Mundo para implementar exitosas campañas de alfabetización.⁸⁹⁷

Siempre mostraba las inaceptables desigualdades sociales ocasionadas por la falta de educación. Destacaba que en 1990 –citando un reporte del World Development Report- cerca de 110 millones del mundo entero (casi el 20 por ciento del grupo de edad) no recibía educación primaria y que el 90 por ciento de esos niños vivía en países de ingreso bajo y medio.⁸⁹⁸

Los postulados de Freire sobre la alfabetización tienen que ser comprendidos bajo el ambiente en el que florecieron. El método comenzó a ensayarse en la ciudad de Angicos, en el año de 1962, logrando alfabetizar a 300 campesinos en 45 días⁸⁹⁹

Freire sostenía que el individuo, al conocer y participar sobre lo que le resulta inmediato, es decir, su realidad, obtiene la facultad de modificarla, al mismo tiempo que su entorno interviene y actúa en él, generando un proceso dialéctico.⁹⁰⁰ En este sentido, el aprendizaje dialógico –que propone– va más allá del aprendizaje significativo, al concretarse en una acción global que permite a los

⁸⁹⁴ El concepto de lo “nosótrico”, lo explica de forma detallada el filósofo Carlos Lenkersdorf. Al respecto, véase LENKERSDORF, Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*. Editorial Porrúa, México, 2002.

⁸⁹⁵ MORALES BONILLA, Roxana, “Conciencia crítica: centro del método Freire para el pensamiento crítico”. En PÁEZ MARTÍNEZ, Ruth Milena, RONDÓN HERRERA, Gloria Marlén y TREJO CATALÁN, José Humberto (coords). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Editorial CLACSO, Buenos Aires, 2018, p. 90-91.

⁸⁹⁶ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Trad. Guillermo Palacios. Editorial Siglo XXI, México, 1997, p. 27.

⁸⁹⁷ OCAMPO LÓPEZ, *op. cit.*, p. 61.

⁸⁹⁸ FREIRE, *Pedagogía de la Esperanza. op. cit.*, p. 120.

⁸⁹⁹ GADOTTI, Moacir, *Paulo Freire. Su vida y su obra, op. cit.*, p. 36.

⁹⁰⁰ MORALES BONILLA, *op. cit.*, p. 92.

sujetos descubrirse, para poder estar conscientes del mundo empírico.⁹⁰¹ En otras palabras, el diálogo es el encuentro entre hombres, mediado por el mundo, para nombrar el mundo.⁹⁰²

“Pero el diálogo no siempre es realizable, pues habrá quienes no quieran pronunciar el mundo, los que niegan la pronunciación, los que violan este derecho y los que ni siquiera lo tienen.”⁹⁰³

Freire invitaba a soñar, a imaginar la utopía, como una experiencia basada en interpretar que la historia no se inmoviliza, no *muere*. Por el contrario, continúa. Si se considera al futuro como algo determinado de antemano o como pura repetición mecánica del presente; y no hay lugar para imaginar la utopía y la esperanza de cambiar, no habrá lugar para la educación, sino sólo para el adiestramiento.⁹⁰⁴

2.4. Justo Sierra, el “Maestro de América”

Justo Sierra Méndez nació en San Francisco de Campeche, Campeche, el 26 de enero de 1848. Su prolífica obra fue producto de sus actividades como pensador, filósofo, comunicólogo, literato, político, diplomático, escritor y sobre todo educador. Fue hijo de Justo Sierra O’Reilly, un jurista, novelista e historiador y por esta razón fue persuadido para estudiar Derecho, pero su interés por la literatura nunca murió. Su madre, Concepción Méndez Echazarreta, fue hija de Santiago Méndez Ibarra, destacado político yucateco del siglo XIX.⁹⁰⁵

En Mérida, Yucatán comenzó a estudiar en el Liceo Científico y comercial. Con el fallecimiento inesperado de su progenitor en 1861 se tuvo que mudar a la capital de México, lugar en el que reanudaría sus estudios, primero en el Liceo

⁹⁰¹ GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO, *op. cit.*, pp. 191-201.

⁹⁰² BERTHOFF, Ann E., “Paulo Freire’s Liberation Pedagogy”. *Revista Language Arts*, Estados Unidos de América, 1990, vol. 67, no. 4, pp. 362-369.

⁹⁰³ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, México, 23ª edición 1979, p. 101.

⁹⁰⁴ FREIRE, *Pedagogía de la Esperanza. op. cit.*, p. 117.

⁹⁰⁵ OCAMPO LÓPEZ, Javier, “Justo Sierra `el Maestro de América`. Fundador de la Universidad Nacional de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Colombia, 2010, vol. 15, pp. 13-38.

Franco-mexicano y posteriormente en el Colegio de San Ildefonso. Su vida como estudiante fue muy activa, ya que rápidamente despuntaría como uno de los mejores alumnos, ganando varios premios.⁹⁰⁶

Justo Sierra es reconocido por ser una de las figuras más trascendentales de la historia mexicana. Con el restablecimiento en la República en 1867, el renacimiento de la cultura comenzó con hombres como Ignacio Manuel Altamirano, con el que Justo Sierra se relacionó de forma amistosa. A su lado, en el Liceo Hidalgo –una importante asociación literaria en México del siglo XIX–, Justo Sierra absorbió todas las teorías y principios del llamado entonces “Maestro de maestros”.

Su relación se volvió tan estrecha que Sierra comenzó a verlo como una figura paterna⁹⁰⁷ y de él aprendió a ejercer el poder de atracción y un espíritu de crítica aguda e incisiva. Altamirano sabía cómo provocar a sus alumnos a estudiar de forma cuidadosa y lógica.⁹⁰⁸

Las actividades literarias de sus primeros años de docencia en la Escuela Nacional Preparatoria consistieron en artículos, cuentos y poemas, y aunque estos no fueron sus mejores trabajos, significaron el encuentro de sus cualidades intelectuales y emocionales, que lo hicieron convertirse ante todo en un educador y ser conocido como el “Maestro por antonomasia” y el líder y genio aclamado de la generación de poetas líricos y épicos que floreció hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX en México.⁹⁰⁹

Justo Sierra dedicó mucho de su tiempo en reuniones con los principales pensadores de su época. Publicó junto a Gutiérrez Nájera, Sosa y Valenzuela una publicación literaria llamada *Revista Nacional de Letras y Ciencias*⁹¹⁰; luego trabajó en el periódico *El Renacimiento* –en 1869– con hombres como Ignacio Ramírez, Segura, Peredo y Guillermo Prieto bajo la dirección de su maestro Altamirano; y

⁹⁰⁶ OCAMPO LÓPEZ, *op. cit.*, pp. 13-38.

⁹⁰⁷ KRESS, Dorothy, “Justo Sierra: a Study in the Value of a teacher”. *Revista The Modern Language Journal*, Estados Unidos de América, 1934, vol. 18, pp. 326-327.

⁹⁰⁸ *Idem.*

⁹⁰⁹ *Idem.*

⁹¹⁰ *Íbidem*, p. 329.

con posterioridad en una revista revolucionaria con el nombre de *Revista Azul*, fundada junto con Manuel Gutiérrez Nájera y Carlos Díaz Dufoo, con lo cual dejó ver su influencia que tuvo en las letras mexicanas.⁹¹¹

A finales del Siglo XIX, México era un país que seguía arrastrando una herencia cultural y estaba integrado por población muy mal educada. En el Porfiriato el porcentaje de quienes sabían leer y escribir era muy pequeño. Se calcula que para 1895, sólo el 14% de la población sabía leer y escribir y a pesar de los esfuerzos del gobierno, en 1905 aumento al 20%.⁹¹²

Sierra fue la figura principal de la educación durante la administración porfirista. Varias veces diputado al Congreso de la Unión, lanzó un proyecto que fue aprobado en 1881 que daba a la educación primaria el carácter de obligatorio. En ese mismo año, presentó un proyecto para fundar la Universidad Nacional de México que no prosperó y que tardaría 30 años para verlo realidad.

Llegó a ser Ministro de la Suprema Corte de Justicia, en 1894, de la que la que incluso sería su Presidente.⁹¹³ Entre los años de 1901 y 1911 fungió como Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública y luego -a su iniciativa- se creó en 1905 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, siendo nombrado el primer conductor de ella.⁹¹⁴

En la arena política fue muy respetado, por lo que llegaría a establecer un vínculo de amistad con Porfirio Díaz, sin haber realizado una lisonja. Por esta razón Díaz lo consideró como a un hombre excepcional, culto e innovador.

⁹¹¹ Idem.

⁹¹² COSÍO VILLEGAS Daniel, *Historia Moderna de México. El Porfiriato*, Editorial Hermes, quinta edición, México, 1990, p. 532.

⁹¹³ OCAMPO LÓPEZ, *op. cit.*, pp. 13-38.

⁹¹⁴ "Misericordia, superstición y alcoholismo, constituían el tríptico de males indígenas que era menester extirpar antes de dos generaciones", sostenía Sierra cuando consideraba la herencia colonial que en materia educativa tenía que combatir el país. COSÍO, *op. cit.* p. 536.

Respecto a los aspectos de la economía, pensaba que el aumento del capital tenía que realizarse con compromiso social, mirando siempre por la educación y la capacitación del pueblo.⁹¹⁵

El establecimiento del primer sistema de educación pública para México no lo tenía conforme, por ello trabajó de manera incesante para impulsar el renacimiento general del aprendizaje, logrando concitar el apoyo de Porfirio Díaz para la financiación del proyecto para reinstaurar a la Universidad Nacional que había permanecido cerrada desde 1867.

La gran visión de Justo Sierra fue crear una Universidad con enfoque positivista y liberarse del viejo régimen religioso. El objetivo era doble: preservar el positivismo en una institución tan importante como la Universidad y además conservar la confianza de la mayoría en las autoridades. O'Gorman dice que su lucha no fue sólo pedagógica sino también política.⁹¹⁶

Desde que México se independizó de España, para los liberales, la Universidad era sinónimo de retroceso y oscurantismo. La Universidad que Justo Sierra soñaba no sería heredera de la pontificia, sino que seguiría el modelo de las modernas francesas, alemanas o norteamericanas, inspirado en la ciencia libre desenvuelta con el apoyo de la iniciativa privada.⁹¹⁷

Dentro de su responsabilidad de llevar a cabo con éxito el trabajo de primer centenario de la Independencia de México⁹¹⁸, el 26 de mayo de 1910, por decreto expedido en esa misma fecha por el gobierno federal, se reconstituyó la Universidad Nacional de México, siendo establecida el 22 de septiembre siguiente, en cuya ceremonia Justo Sierra habría de ser el orador principal.⁹¹⁹

⁹¹⁵ O'GORMAN Edmundo, *Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México 1910*, UNAM, México, 2010, p. 48.

⁹¹⁶ GARCADIIEGO DANTAN, Javier, *De Justo Sierra a Vasconcelos, La Universidad Nacional Durante la Revolución Mexicana*, Editorial El Colegio de México, México, 1997, pp. 769-819.

⁹¹⁷ COSÍO, *op. cit.* p. 640.

⁹¹⁸ KRESS, *op. cit.*, p.327.

⁹¹⁹ MENDIETA Y NUÑEZ, *op. cit.*, p.169.

“Apadrinaron el acto las universidades de París, Salamanca y California, y asistieron a él un buen número de representantes de las principales universidades norteamericanas y europeas.”⁹²⁰

Sin doctrina alguna que medie en la conclusión que su juicio otorgó a las preocupaciones que se presentaban en aquél contexto, Justo Sierra adoptó una actitud y visión que lo hizo distinguirse de quienes, al igual que él, se encontraban inmiscuidos en los problemas que ocupaban a México, adelantándose y sirviendo como base para las generaciones futuras que pugnaban por un México con mayor accesibilidad a la cultura y a la ciencia, pues en Sierra se manifestaba una exigente inquietud por que la cultura tuviera que difundirse hacia el pueblo, pues tal proyecto formaría el alma nacional.⁹²¹

La transformación de Don Justo Sierra va implícita con la realización de su proyecto educativo, y también de manera inversa, siendo éste el motivo principal que ocupó su espíritu.⁹²²

También el destino de la Universidad se sostiene desde el momento que adquirió el epíteto de “Nacional”. Su filosofía quedaba a luces expuesta en la revisión, valoración y revalorización que el Maestro tuvo de sí mismo, tanto en las circunstancias que se presentaron en su momento, como también en las inquietudes y cuestionamientos teóricos que lo hacían dudar de su misma formación.

Justo Sierra es el filósofo mexicano que, al entender su momento, realizó e impulsó los cambios necesarios que el país necesitó y que hasta el día de hoy continúa dependiendo de su obra, su visión, su vida, filosofía y proyecto: la Universidad Nacional de México.⁹²³

Poco tiempo antes de la victoria de la Revolución, Justo Sierra presenta su dimisión –al entonces– ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, cargo que

⁹²⁰ COSÍO, *op. cit.* p. 645.

⁹²¹ LOMELÍ VANEGAS Leonardo, *El proyecto de Justo Sierra*, en *La Universidad durante la década revolucionaria (1910-1920)*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 9-10.

⁹²² *Ídem*, p. 20.

⁹²³ *Ídem*, p. 20.

fue relevado por Jorge Vera Estañol. En reconocimiento a su amplia trayectoria y honradez, Francisco I. Madero lo designó como Ministro Plenipotenciario de México en España. Lamentablemente, muere lejos de México, en funciones diplomáticas, en la Ciudad de Madrid el 13 de septiembre de 1912.⁹²⁴

Sin lugar a dudas, Justo Sierra ha sido uno de los grandes pensadores y educadores, no solo de México sino de América Latina.

2.5. José Vasconcelos, el “forjador de un gran proyecto educativo”.

José Vasconcelos fue un abogado, escritor, educador, funcionario público, político y filósofo mexicano, famoso por su participación en la construcción del modelo educativo que habría de dotar a México de un gran desarrollo y también por su participación en la lucha revolucionaria.

Nacido en Oaxaca, en 1882, por diversas causas familiares debido a que su padre entró al servicio del gobierno, tuvo que hacer sus estudios de educación primaria en escuelas ubicadas en la frontera de Estados Unidos y México, en Texas y Coahuila. Él cruzaba diario el Rio Grande hacia Eagle Pass, donde iba a la escuela primaria, por lo que se familiarizó con el idioma inglés y se dio cuenta de la diferencia del temperamento y modo de vida de ambos países.

En los siguientes años, ingresó en la Escuela Nacional Preparatoria y posteriormente en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, donde obtuvo el título de licenciado en derecho, en 1905.

Dotado de un carisma excepcional, Vasconcelos fue discípulo de Justo Sierra, formó parte del Ateneo de la Juventud⁹²⁵, escribió un artículo intitulado *Monitor Republicano* en contra del dictador Porfirio Díaz, que llamó la atención de Francisco I. Madero, quien luego lo invitó a formar parte del Partido-

⁹²⁴ OCAMPO LÓPEZ, *op. cit.*, pp. 13-38.

⁹²⁵ VASCONCELOS José, *Ulises Criollo*, UNAM, primera reimpresión, México, 2015, p. 7.

Reeleccionista, del que se convirtió editor, convirtiéndose en un peligro para el gobierno por lo que fue perseguido y tuvo que huir a Nueva York.⁹²⁶

En 1910, Porfirio Díaz otorgó amnistía a sus enemigos y Vasconcelos regresó a la Ciudad de México, donde trabajó con el bufete de abogados *Warner, Johnson and Wilson*. Muy poco después, Díaz llevó a Madero a la cárcel de la cual logró escapar y se fue a San Antonio Texas, donde se reunió con Vasconcelos. Después, Vasconcelos regresó a México y fundó su propio bufete de abogados. En 1914 con el triunfo Carrancista, Vasconcelos regresó a México, pero un año después cuando rompió todos sus lazos con el propio Carranza, se fue exiliado nuevamente a Nueva York.

Después de aprobada la Constitución de 1917, el presidente interino Adolfo de la Huerta le encargó el Departamento Universitario y de Bellas Artes; y luego el Presidente Álvaro Obregón lo designó como el primer Secretario de Educación Pública del país -puesto que desempeñó hasta 1924-; desde donde inició un ambicioso proyecto de difusión cultural en el país, con programas de instrucción popular, escuelas rurales, edición de libros y promoción del arte y la cultura.

Además, fue Rector de la Universidad Nacional, condecorado como Doctor Honoris Causa por la misma institución y por las de Chile, Guatemala y otras Universidades latinoamericanas. Fue también miembro de El Colegio Nacional y de la Academia Mexicana de la Lengua.

Vasconcelos era un profesor influyente que atraía al alumnado. Como Rector se dedicó a integrar a la Universidad dentro del proceso revolucionario, llenando a los universitarios de espíritu comunitario y de colaboración revolucionaria. Al tomar posesión de la Rectoría, Vasconcelos declaró: "Yo no vengo a trabajar por la Universidad sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo".⁹²⁷

La Universidad Nacional sobrevivió al proceso revolucionario, gracias a las profundas transformaciones encabezadas por Vasconcelos. Para Javier

⁹²⁶ HILTON, Ronald, "José Vasconcelos", Revista The Americas, Reino Unido, 1951, vol. 7, no. 4, pp. 395-412.

⁹²⁷ VASCONCELOS José, *Discursos 1920-1950*, Editorial Trillas, México, 2009, p. 11.

Garciadiego, los fundadores de dicha institución fueron dos: Sierra y Vasconcelos.⁹²⁸

Vasconcelos construyó las bases de un sistema educativo que habría de ser una palanca del desarrollo de México. Concibió para resolver ese problema ancestral del rezago educativo de la mayoría de la población⁹²⁹ la necesidad de promover un espíritu público animado por un “ardor evangélico semejante al que llevara a los misioneros por todas las regiones del mundo a propagar la fe”.⁹³⁰

Organizó una campaña nacional de alfabetización como primer paso para comenzar a combatir la ignorancia como uno de los mayores enemigos públicos con profesores de la Universidad; distribuyó en todo el territorio material didáctico, cartillas de lectura, pizarrones y otros insumos necesarios para mejorar la calidad de la impartición de educación básica; dio inicio a un proceso de federalización de la impartición del servicio público educativo para que pudiera llegar a las clases populares; impulsó una reforma constitucional para que el Congreso tuviera facultad⁹³¹ para establecer, organizar y sostener escuelas rurales, elementales, secundarias, superiores y profesionales, así como de investigación científica, bellas artes, entre otras; “como medio para atacar la barbarie que el pueblo de México venía padeciendo desde la colonización española”.⁹³²

Para anclar su proyecto educativo se propuso conformar un nacionalismo basado en la idea de que el país estaba conformado por una mezcla étnico cultural que había que fundir para crear una nueva concepción de la vida y su realización por medio de expresiones estéticas, morales y organización social.

Para lograr todo ello, promovió el muralismo en los edificios públicos pintados por grandes maestros como Diego Rivera, Roberto Montenegro, Orozco y

⁹²⁸ GARCADIIEGO DANTAN, *op. cit.*, pp. 769-819.

⁹²⁹ Se calcula que para 1921, México tenía aproximadamente 14, 300,000 habitantes, de los cuales dos tercios vivían en el campo y entre ellos, 4, 200,000 eran clasificados como “indios”; y de ellos, el 655 eran analfabetos. Véase MARTÍNEZ MOCTEZUMA Lucía, *Rafael Ramírez Castañeda y los grandes problemas de México*, SEP-Ediciones El Caballito, México, 1980, pp. 381-382.

⁹³⁰ VASCONCELOS, *op. cit.*, p. 13.

⁹³¹ La reforma constitucional al artículo 73, fracción XXVII se publicó el 8 de julio de 1921, es decir a cuatro años de promulgada la Constitución de Querétaro de 1917.

⁹³² ROBLES Martha, *Educación y Sociedad en la Historia de México*, Editorial Siglo XXI, 15ª edición, México, 1998, p. 95.

Siqueiros, entre otros; el fortalecimiento de las escuelas como célula básica para el programa (tenía el deseo de construir una “pequeña escuela roja” en cada pueblo mexicano); fundó bibliotecas distribuidas por todo el país; distribuyó cientos de miles de libros escolares clásicos, como Homero, Shakespeare, Goethe, Dante y otros, por medio de publicaciones llamadas *Clásicos Populares*; en materia de educación tecnológica, instituyó el primer Instituto Politécnico y el primer Instituto de Ciencias Químicas; entre otras acciones trascendentes.⁹³³

Vasconcelos tuvo muchas más aportaciones en el campo educativo, tantas que sería una tarea muy larga de enumerarlas.

2.6. Jaime Torres Bodet. El creador de los Libros de Texto Gratuitos.

Jaime Torres Bodet nació el 17 de abril de 1902, en el corazón del centro histórico de la Ciudad de México, en una casa ubicada en las calles de Donceles y Allende.⁹³⁴ La niñez de Torres Bodet transcurrió de forma plácida en las postrimerías del Porfiriato y los preludios de la Revolución Mexicana. Su madre le brindó su primera formación académica, enseñándole materias como Historia, Matemáticas y Español, siguiendo el programa de la entonces Secretaría de Instrucción Pública.⁹³⁵

En aquella época, la capital de México era el foco de la cultura y el arte de la nación, por lo que tuvo la posibilidad de acceder al mundo de la erudición -con cierta comodidad- por lo que el bienestar material lo mantuvo un tanto aislado de la cruel realidad que aquejaba al país.⁹³⁶

⁹³³ HILTON, op. cit., pp. 395-412.

⁹³⁴ DURÁN PADILLA, Arturo, “Jaime Torres Bodet, la educación y la universalidad”. En BORJÓN NIETO, José y VÁSQUEZ MUÑOZ, Eugenio (Coords.), *Grandes Educadores de México y América Latina*, Editorial Secretaría de Educación de Veracruz, México, 2013, p. 125.

⁹³⁵ TORRES BODET, Jaime, *Tiempo de arena*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1955, p. 12.

⁹³⁶ MACÍAS BARBA, María del Pilar, “José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet. Historia, trayectoria y vocación común”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*, México, 2011, vol. 33, no. 2, pp. 8-22.

Torres Bodet fue un hombre de letras, que escribió –de manera magistral– en diversos géneros literarios como: poesía, ensayo, novela, discursos, epistolario y sus memorias.⁹³⁷ Su primer acercamiento a la escritura lo tuvo entre 1925 y 1926, cuando se desempeñó como crítico de cinematografía. Para Torres Bodet el cine era un arte de lo transitorio y de lo cotidiano, a diferencia de otros escritores que veían a ese tipo de artículos como una diversión pueril.⁹³⁸

Fue discípulo y destacado colaborador de José Vasconcelos, con apenas 19 años. Junto a él, su carrera ascendió de forma vertiginosa, ya que pasó de ser secretario particular del propio Vasconcelos en la Universidad Nacional, para convertirse en el jefe del Departamento de Bibliotecas de la recién instituida Secretaría de Educación Pública.⁹³⁹

Estudió Derecho en la Escuela Nacional de Jurisprudencia y en la de Altos Estudios -de la misma Universidad Nacional de México- también la carrera de Filosofía y Letras. A los 22 años sería el secretario particular del doctor Bernardo J. Gastelum, en aquel entonces titular del Departamento de Salubridad, de forma previa a que se convirtiera en una Secretaría de Estado.⁹⁴⁰

Poco tiempo después, en 1929, presentó su examen de ingreso al servicio exterior mexicano, escalando rápidamente en la Diplomacia. Estuvo agregado a las embajadas de México en España, Francia, Argentina y Bélgica. Llegó a ser subsecretario y Secretario de Relaciones Exteriores. Durante esta etapa en el extranjero adquirió gran experiencia y conocimientos por su constante contacto con los pensadores europeos y latinoamericanos. En su misión en Bélgica, fue testigo de las atrocidades que desencadenaron la Segunda Guerra Mundial y estas amargas experiencias contribuirían a forjar su compromiso con la comunidad internacional para alcanzar la paz mundial.⁹⁴¹

⁹³⁷ LAJOUS VARGAS, Roberta, “Prólogo”. En TORRES BODET, Jaime, *La victoria sin alas*, Editorial Biblioteca mexicana de la Fundación Miguel Alemán, México, 2012, p. 11.

⁹³⁸ PEREA, Héctor, “Jaime Torres Bodet. Comentarista de las artes de Italia”. *Revista Literatura Mexicana*, México, 2016, vol. 27, no. 1, pp. 99-117.

⁹³⁹ MACÍAS BARBA, *op. cit.*, pp. 8-22.

⁹⁴⁰ DURÁN PADILLA, *op. cit.* p. 127.

⁹⁴¹ LAJOUS VARGAS, Roberta, *op. cit.*, p. 11

Su experiencia internacional y su propia formación lo llevó a dedicarse a su otra pasión: la función educativa, tanto a nivel nacional como internacional. Fue el titular de la Secretaría de Educación Pública de México, en dos ocasiones. Como Jaime Torres Bodet gozaba de un gran renombre como escritor –además de que era conocido por haber trabajado con Vasconcelos– a los 41 años fue nombrado por primera vez como Secretario de Educación Pública por el Presidente Manuel Ávila Camacho, cargo que detentó del 23 de diciembre de 1943 al 30 de noviembre de 1946.

Torres Bodet sabía que su quehacer al frente de la SEP sería difícil y complejo, puesto que tendría que reconstruir toda la política de la Secretaría con el fin de proporcionarle un enfoque solidario y patriota. Para darle un impulso mayor a la educación, tenía que encaminarla a objetivos más prominentes y libres, partiendo de la premisa de que la ley de la educación, es la ley de la convivencia.

Un día antes de asumir el cargo de Secretario de Educación, el 23 de diciembre de 1943, Torres Bodet definiría las líneas de actuación de la escuela que esbozaría y defendería. Asentaba que “nuestra escuela habrá de ser una escuela para todos los mexicanos. Una escuela amplia y activa, en que las labores de la enseñanza no se posterguen a fines políticos indebidos”. Además, era muy puntual al referir que la educación tenía que preparar a los educandos para la vida, dentro de una atmósfera de concordia y solidaridad nacional.

En su discurso de toma de posesión señaló que: “Si hemos de hacer de la educación un baluarte inexpugnable del espíritu de México, habremos de comenzar por eliminar la agitación malsana de sus recintos. Los derechos que habéis logrado son garantía que ninguna autoridad comprensiva intentará desarticular jamás”.

En efecto, el primer período de Torres Bodet al frente de la SEP fue muy próspero, ya que supo consolidar los esfuerzos por la integración de la política educativa, dotándola de una congruencia integral. No solo se embolsó el apoyo del Presidente Ávila Camacho, sino también la contribución del magisterio.

Al contar con la unión y apoyo de los maestros, Torres Bodet se planteó solventar algunas de las más importantes preocupaciones en materia educativa,

entre ellas, las relativas a las finalidades, contenidos y métodos. Se preocupó por estructurar y desarrollar un cuerpo docente bien preparado y de calidad; para ello, capacitó a los profesores, fundando el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Huelga decir, que no solo les permitió a los maestros prepararse y superarse a nivel profesional, también les otorgó un estipendio decoroso.

Con el ánimo de mejorar las condiciones laborales de los maestros y conservar la unión gremial, en 1943 propició que se estableciera el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), nombrando al profesor Luis Chávez Orozco, como el primer Secretario General. En marzo de 1944, por decreto presidencial se reconoció al SNTE como el organismo exclusivo para la representación de los profesores a nivel nacional.

Torres Bodet, enfrentó de manera enérgica el problema del analfabetismo, promoviendo una Campaña Nacional de Alfabetización. De acuerdo al censo de 1940, México era un país en el que casi la mitad de su población aún no sabía leer ni escribir. Frente a este desolador escenario, Torres Bodet impulsó ante el Presidente, la promulgación de una Ley para comenzar los trabajos por la alfabetización en México. Esta ley disponía que todos los mexicanos mayores de 18 años y menores de 60, sin importar el sexo, que supieran leer y escribir, tenían el deber de alfabetizar mínimamente a otro coterráneo.

En los primeros dos años de esta Campaña, Torres Bodet –en conjunto al esfuerzo de los mexicanos– lograría alfabetizar a 708,000 adultos, dejando afiliados al programa a otros 732,000. El éxito y los ánimos fueron tan firmes que para finales del sexenio, el Presidente determinó que la Campaña tendría que dilatarse como un esfuerzo permanente.

En esta tesitura, Torres Bodet se encargó de efectuar una sustancial obra editorial conocida como *Biblioteca Enciclopédica Popular*, inspirado en la labor previa de su maestro Vasconcelos. Con la diferencia de que estas ediciones dejaron de lado las presentaciones ostentosas, para realizar ejemplares modestos y económicos, que posibilitaron su masificación. Esta colección difundió la obra de

autores clásicos, literatos mexicanos e investigaciones modernas. La Biblioteca Enciclopédica Popular lograría publicar 232 títulos.

Derivado de las controversias –ocasionadas desde 1934– por la inserción en la Constitución del principio de que el Estado Mexicano debería de impartir educación socialista de manera exclusiva, el Presidente Ávila Camacho le confió a Torres Bodet la redacción de un proyecto de reforma constitucional al mismo artículo 3º constitucional, para que mediante el uso de una política de Unidad Nacional, la educación pública se enfilara a la búsqueda de la paz, la democracia, la justicia, el nacionalismo y la solidaridad internacional.

Después de consultar el proyecto de reforma con los representantes del Sindicato magisterial -como Gaudencio Peraza y Vicente Lombardo Toledano- que junto con los demás partidarios de la ideología socialista, como los miembros del Frente Socialista de Abogados y del Instituto de Estudios Sociales, el Presidente envió su proyecto de reformas constitucionales a la Cámara de Diputados a finales del año de 1945. Luego de los debates del Poder Constituyente Permanente –un y año después– se publicaría el 30 de diciembre de 1946, en el Diario Oficial la nueva reforma al artículo 3º constitucional, eliminando el carácter socialista de la educación y renovándola con una visión democrática y nacional, para el mejoramiento de la convivencia entre las personas.

Los nuevos principios de la educación que se cristalizaron en el artículo 3º constitucional se insertaron dentro de dinámica internacional de la posguerra en la que se buscaba la libertad, la justicia y la paz. Aunado a ello, cabe destacar que la reforma reiteraba la obligación estatal de impartir educación integral, obligatoria, gratuita y laica.

En términos generales, la primera gestión de Torres Bodet a cargo de la SEP fue fecunda, pues además de lograr la reforma constitucional en materia de educación, atendió las necesidades académicas, económicas y materiales del magisterio.

En el siguiente sexenio, el Presidente Miguel Alemán lo designó como Secretario de Relaciones Exteriores y en su calidad de canciller representó a

México en tres importantísimos Congresos Internacionales. El primero en Brasil, en 1947, para evitar una alianza militar de los países americanos; la segunda, en la Asamblea General de la ONU, en Nueva York, con el fin de la firma de la paz para finalizar la Segunda Guerra Mundial; y la tercera en 1948, en la ciudad de Bogotá, Colombia, para firmar la Carta de la Organización de los Estados Americanos.⁹⁴²

Debido a sus constantes giras de trabajo, su peregrinación por el mundo, y sus estadías en el extranjero, como diplomático y canciller mexicano, pudo desarrollar una alta sensibilidad y experiencia para comprender las desigualdades entre las grandes potencias y las naciones débiles. Razones que lo llevaron a trabajar desde la palestra internacional por la solidaridad de los pueblos y los hombres, subrayando que la educación es un *derecho fundamental* para la consecución de la estabilidad económica, el bienestar social e igualdad social.⁹⁴³

El propio Torres Bodet relataba que en sus viajes de trabajo visitaba países pobres, “donde la miseria callaba con mayor elocuencia de la que afirman, a veces, los manifiestos más iracundos”⁹⁴⁴, mientras que de manera contradictoria, en los institutos y palacios de las ilustres capitales, “el lujo aparente no presagiaba dádivas generosas”.⁹⁴⁵

Durante el sexenio del Presidente Miguel Alemán, su desempeño como Canciller y debido a su actividad dual como diplomático y de educador le favoreció para ser nombrado Director General de la UNESCO,⁹⁴⁶ nombramiento constituiría un alto honor para México, cargo que ejerció del 26 de noviembre de 1948 al 26 de noviembre de 1952, razón por la cual es considerado como uno de los mayores humanistas y educadores de México.⁹⁴⁷

⁹⁴² TORRES BODET, Jaime, *La victoria sin alas*, Editorial Biblioteca mexicana de la Fundación Miguel Alemán, México, 2012, p. 23-24.

⁹⁴³ MACÍAS BARBA, *op. cit.*, pp. 8-22.

⁹⁴⁴ TORRES BODET, Jaime, *El desierto internacional. Memorias*. Editorial Porrúa, México, 1971, p. 9.

⁹⁴⁵ Idem.

⁹⁴⁶ TORRES BODET, *El desierto internacional...cit.*, p. 9.

⁹⁴⁷ Torres Bodet relata en sus memorias que el día 26 de noviembre de 1948 recibió un mensaje del ministro de Relaciones Exteriores del Líbano –quien fungía como presidente de la Conferencia General de la UNESCO. El mensaje estaba escrito en francés y su traducción era la siguiente: “En nombre de la Conferencia General, reunida en sesión plenaria hoy 26 de noviembre, tengo el

Como Director General de la UNESCO, trabajó de forma incansable –durante 4 años– para fomentar una alianza humana con la finalidad de engarzar a los pueblos del mundo, por medio de la solidaridad, el intelecto y la moral.⁹⁴⁸ Su período al frente de la UNESCO estuvo marcado por las tensiones militares, por lo que se confirmó en la convicción de que la paz y la educación son dos elementos indispensables para redimir al mundo y emanciparlo intelectualmente.⁹⁴⁹

Torres Bodet renunció a su nombramiento ante la UNESCO al darse cuenta que sus funciones eran de inviable realización, ya que no existían los recursos suficientes para hacer cumplir su encomienda.⁹⁵⁰ En un acto de conciencia, presentó su renuncia como Director General, el 22 de noviembre de 1952, señalando que las grandes potencias niegan los recursos económicos para aminorar el lastre educativo de los países más pobres.⁹⁵¹

Durante el siguiente sexenio de Adolfo Ruiz Cortines, Jaime Torres Bodet fue investido como embajador de México en Francia⁹⁵² y a la llegada a la presidencia de Adolfo López Mateos,⁹⁵³ se le designó –por segunda ocasión y en sexenios distintos– como Secretario de Educación Pública durante todo el sexenio, que comprendió del 1º de diciembre de 1958 al 30 de noviembre de 1964.⁹⁵⁴

Gracias a su gran acervo de conocimientos en materia educativa –tanto por su experiencia previa como por sus años al frente de la UNESCO–⁹⁵⁵ se propuso un extenso programa educativo, en el que se reinstauraron con intensidad las campañas de alfabetización.⁹⁵⁶

honor y el gran placer de anunciaros vuestra elección al cargo de director general de la UNESCO” TORRES BODET, *La victoria sin alas...* cit., p. 351.

⁹⁴⁸ TORRES BODET, *El desierto internacional...* cit., p. 9.

⁹⁴⁹ DURÁN PADILLA, *op. cit.* p. 132

⁹⁵⁰ LAJOUS VARGAS, Roberta, *op. cit.*, p. 19.

⁹⁵¹ DURÁN PADILLA, *op. cit.* p. 133.

⁹⁵² LAJOUS VARGAS, Roberta, *op. cit.*, p. 19.

⁹⁵³ CABALLERO, Arquímedes y MEDRANO, Salvador, “El segundo período de Torres Bodet: 1958-1964”. En SOLANA, Fernando, CARDIEL REYES, Raúl y BOLAÑOS MARTÍNEZ, Raúl (Coords), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, 2ª ed., Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2018, p. 360-361.

⁹⁵⁴ LATAPÍ, Pablo, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 1992, vol. 22, no. 3, pp. 13-44.

⁹⁵⁵ LATAPÍ, *op. cit.*, pp. 13-44

⁹⁵⁶ DURÁN PADILLA, *op. cit.* p. 133.

Solo cuatro días después de haber comenzado su segunda gestión, Torres Bodet declaró su intranquilidad por la insuficiencia de cupos en las escuelas de la Ciudad de México, por lo que le sugirió al presidente López Mateos la construcción de nuevas aulas y la reincorporación de maestros. Los resultados fueron ostensibles y en poco tiempo se construyeron 1729 salones, se reintegraron más de tres mil profesores; y lo mejor fue que pudieron acceder a la educación 150,000 nuevos alumnos.⁹⁵⁷

Torres Bodet conformó una Comisión Nacional para elaborar el famoso Plan de Once Años, el cual pretendía llevar a cabo el mejoramiento y la expansión de la educación básica y elemental en México. En síntesis, el plan planteaba para los siguientes once años (1959-1970) la creación de 51,000 plazas de maestros y la construcción de 39,265 aulas. Se disponía también el fortalecimiento de las Escuelas Normales y del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.⁹⁵⁸

Pero sin duda, la obra más trascendente del segundo período de Torres Bodet fue la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos para la publicación y distribución de forma gratuita de los libros de texto para los alumnos que estudiaban la primaria, que constituyó una de las realizaciones más destacadas en materia educativa, no solo de la administración de López Mateos,⁹⁵⁹ sino para la historia educativa de México.

Los libros de texto gratuitos permitieron el acceso a la educación a las clases sociales menos favorecidas, por lo que se constituyeron en una herramienta indispensable para llevar la justicia social al pueblo de México.

Al examinar detalladamente la obra educativa de Jaime Torres Bodet es fácil detectar la congruencia de sus acciones, la unidad de sus proyectos, y la falta de esfuerzos estériles.⁹⁶⁰

Jaime Torres Bodet fue un hombre innovador, coherente y apasionado, que trabajó de forma incansable por la educación en México. Quizá su impronta

⁹⁵⁷ CABALLERO y MEDRANO, *op. cit.*, p. 366.

⁹⁵⁸ LATAPÍ, *op. cit.*, pp. 13-44

⁹⁵⁹ CABALLERO y MEDRANO, *op. cit.*, p. 372.

⁹⁶⁰ *Ibidem*, p. 402.

pedagógica en la SEP solo puede ser equiparable a la de su maestro José Vasconcelos.

Las labores, esfuerzos y talentos de estos grandes educadores de América fueron esenciales para que el Continente avanzara en la consecución de metas que le permitieron generar mayor equidad social e incorporar a millones de personas al desarrollo y ejercicio de sus demás derechos humanos, gracias a haber sido beneficiados por el Derecho a la Educación.

Estos destacados educadores latinoamericanos –entre otros- contribuyeron a gestar entre sus conciudadanos el entusiasmo para emprender las acciones que recomendaba Paolo Freire, de entender que la comprensión de la historia es fundamental como *posibilidad* y no *determinismo*, a asumirse a sí mismos como individuos y como clase; a comprometerse, luchar y a negarse a conformarse con la supuesta verdad forjada por ideología dominante que los humillaba y definía como incompetentes y culpables, es decir, a perder el “miedo a la libertad”.⁹⁶¹

⁹⁶¹ FREIRE, *Pedagogía de la Esperanza. op. cit.*, pp. 77 y 117.

CAPÍTULO TERCERO

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO SOCIAL

I. LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN: DE PRIVILEGIO A DERECHO.

En los anteriores Capítulos de la presente investigación se ha tratado de demostrar que el proceso educativo -a lo largo de la historia de la Humanidad- ha estado ligado al poder. El conocimiento es poder y, por lo tanto, estuvo reservado como privilegio casi siempre exclusivo de las élites monárquicas, aristocráticas y religiosas.

Organizaciones muy poderosas basaron su existencia y poderío en la transmisión secreta, reservada y muy selectiva del conocimiento, con lo cual preservaron su hegemonía y la primacía de su participación política y social con base precisamente en el manejo y control del conocimiento y el saber.

A finales del Siglo XVIII, con motivo del surgimiento del concepto de los derechos humanos, las cosas tuvieron que cambiar. Conviene recordar que en la antigüedad y luego en el medioevo estas concepciones filosóficas y su defensa estaban asociadas de manera indisoluble a ideas religiosas y al derecho natural.

Dentro del estudio de la Ciencia Jurídica y del Constitucionalismo, se reconocen algunos antecedentes aislados de instrumentos legales que fueron excepcionales y que habría -al paso del tiempo- de germinar en verdaderas revoluciones del pensamiento filosófico y del conocimiento.

En el presente Capítulo nos permitiremos tratar de demostrar como la evolución del pensamiento fue concibiendo al concepto de los derechos humanos como centro esencial de las imputaciones jurídicas; y luego considerando a la educación como un Derecho Social capaz de generar primero equidad entre las personas y luego igualdad; y finalmente, para concluir que la metamorfosis intelectual ha llegado a un grado de madurez que implica que la educación es un

derecho fundamental o un derecho humano pleno de toda persona e indispensable para el ejercicio de otros derechos importantes.

Las declaraciones inglesas contenidas en la Carta Magna de 1215⁹⁶², que la aristocracia de la época arrancó a Juan Sin Tierra, el Acta de *Habeas Corpus* de 1679⁹⁶³, el *Bill of Rights* de 1689⁹⁶⁴; la *Virginia Declaration of Rights*⁹⁶⁵ y la Declaración de Independencia de Estados Unidos⁹⁶⁶, ambas de 1776; y luego la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano francesa de 1789⁹⁶⁷, transformaron las ideas relativas a la relación del poder y dejaron de ser consideradas como súbditos a las personas y se convirtieron en ciudadanos.

⁹⁶² Fue el 15 de junio de 1215 que el Rey Juan, en la pradera de Runnymede, autorizó la redacción y el sellado del documento que se conocería como la Carta Magna. Precisamente, la Carta Magna de Juan Sin Tierra se ha convertido en uno de los documentos fundamentales de la historia constitucional. Sus 3550 palabras escritas en latín han quedado indelebles en los manuales actuales sobre Derechos Humanos. CARPENTER, David, "Magna Carta 1215: its social and political context", en GOLDMAN, Lawrence, *Magna Carta. History, context and influence*. University of London, Inglaterra, 2018, p. 17.

⁹⁶³ Los orígenes de la *Acta de Habeas Corpus* de 1679 no son estrictamente políticos ni jurídicos. Desde los días de la resolución en Anderson de 1591 (la cual declaraba el principio de que el Rey y el Consejo Privado previo a un encarcelamiento tenían que especificar las causas), el *Habeas Corpus* se había establecido como un amparo para los privados de la libertad. NUTTING, Helen, "The most wholesome law. The Habeas Corpus Act of 1679". *The American Historical Review*, Estados Unidos de América, 1960, Vol. 65, No. 3, pp. 527-543.

⁹⁶⁴ El *Bill of Rights de 1689* es la máxima expresión jurídica de la *Glorious Revolution*. Con la huida del rey Jacobo de Inglaterra se produciría la llegada del príncipe Guillermo de Orange, quien acordó con el Parlamento la firma del *Bill of Rights*, el cual es una manifiesta declaración de derechos y libertades de los súbditos frente a la Corona. CARBONELL, Miguel, *Una historia de los derechos fundamentales*, Porrúa, México, 2010, p. 52 y SCHWOERER, Lois, "Celebrating the Glorious Revolution, 1689-1989". *Albion: A quarterly journal concerned with British Studies*, Estados Unidos de América, 1990, Vol. 22, No. 1, pp. 1-20.

⁹⁶⁵ La *Declaración de Derechos el Buen Pueblo de Virginia de 1776* inicia señalando que todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes; que todo el poder pertenece al pueblo; que el gobierno se instituye para el beneficio común, o de lo contrario pueden cambiarlo. Como se puede percibir, el documento de Virginia va más allá del modelo inglés del *Bill of Rights de 1689*. HUNT, Gaillard, "The Virginia Declaration of Rights and Cardinal Bellarmine". *The Catholic Historical Review*, Estados Unidos, 1917, Vol. 3, No. 3, pp. 276-289.

⁹⁶⁶ La *Declaración de Independencia de Estados Unidos* fue promulgada el 4 de julio de 1776. El texto de la Declaración, a pesar de no ser original, pues guarda muchas similitudes con la *Declaración de Derechos de Virginia*, sintetiza de manera magistral la doctrina de los derechos fundamentales. DANA, William, "The Declaration of Independence". *Harvard Law Review*, Estados Unidos de América, 1900, vol. 13, no. 5, pp. 319-343.

⁹⁶⁷ La *Revolución Francesa* y la *Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano* de 1789, proporcionaron el vocabulario y los programas liberales-democráticos para todo el mundo. HOBBSAWM, Eric, *Las revoluciones burguesas*, trad. Ximénez de Sandoval. Editorial Guadarrama, Madrid, 1971, p. 103

Antes, en España, pensadores como el inspirador de la Escuela de Salamanca, Francisco de Vitoria,⁹⁶⁸ así como Fray Bartolomé de las Casas, Francisco Suárez de Toledo y Domingo de Soto, entre otros, fueron precursores de la teoría de unos derechos naturales y primarios.⁹⁶⁹

Durante gran parte del Medioevo, antes de la ya mencionada Segunda escolástica española, las teorías sobre el Estado y los derechos del hombre tuvieron matices negativos, puesto que se veía a las personas como seres ignominiosos que requerían de una dura tutela por parte del Estado.⁹⁷⁰ De manera posterior, en los siglos XVI, XVII y XVIII, con motivo del racionalismo, el iluminismo y la Ilustración, la influencia de las aportaciones científicas de pensadores como Grocio, Hobbes, Montesquieu, Locke, Rousseau y otros, habrían de conformar el cúmulo de ideales que contribuyeron a consolidar la doctrina de los derechos individuales y de los derechos del hombre y del ciudadano.⁹⁷¹

El tránsito del concepto de súbdito a ciudadano merece ciertas reflexiones. “El súbdito no tenía derechos, es como se diría en el Derecho romano, un *alieni iuris*.”⁹⁷² El concepto súbdito viene del latín *subditus*, *subdere*, que quería decir, someter. El diccionario de la Real Academia Española lo define como: “sujeto a la autoridad de un superior con obligación de obedecerle”. Es decir, se le consideraba como una persona que carecía de libertad por estar sujeto a relaciones de dominación o vasallaje por un señor o superior.

⁹⁶⁸ Los teólogos españoles perfectamente se percataron que el mundo, no es de ellos, ni del rey, sino como Dios, de todos los hombres. De ahí que se empezará a reflexionar sobre los derechos naturales inherentes al hombre. GALLEGOS ROCAFULI, José, *El hombre y el Mundo de los teólogos españoles de los siglos de oro*. Editorial Stylo, México, 1946, p. 16.

⁹⁶⁹ CABALLERO SIERRA Gaspar y ANZOLA GIL Marcela, *Teoría Constitucional*, Editorial Temis, Colombia, 1995, p. 169.

⁹⁷⁰ BOBBIO, Norberto, *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*, trad. José Fernández Santillán. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2ª edición 2010, p. 58.

⁹⁷¹ RODRÍGUEZ-VILLASANTE y PRIETO, José Luis. “Derechos humanos o del hombre”. En *Diccionario Jurídico Espasa*, Espasa-Calpe, Madrid, 2003, pp. 567 y ss.

⁹⁷² MELGAR MANZANILLA Pastora, *Proporcionalidad y equidad tributarias a la luz del paradigma de los derechos humanos*, UNAM, México, 2017, p. 20.

Fueron determinantes las ideas de la teoría del estado de naturaleza⁹⁷³ que afirmaba que unos derechos naturales nacen con los hombres y luego la teoría liberal de los derechos individuales de Locke, que asumía el hecho de que “hay un orden jurídico natural que despliega una serie de derechos innatos, para cuya salvaguardia se constituye precisamente el Estado, que debe tomar la estructura orgánica más adecuada para la garantía de tales derechos naturales, innatos e inviolables, y de cuya efectividad depende la legitimidad de aquél”.⁹⁷⁴ Bajo este aspecto, el contrato social sirve para la institucionalización del único derecho innato, que es el derecho a iguales libertades de acción.⁹⁷⁵

El jurista francés André Hauriou advierte que, por principio, hay que considerar que en las sociedades feudales e incluso en los comienzos del régimen de Estado, “las libertades son hijas de la desigualdad”, es decir, “eran facultades reservadas a ciertos privilegiados, en cuyas manos constituían *derechos de superioridad*”.⁹⁷⁶ En efecto, resulta evidente que durante el absolutismo el Estado representaba un aparato para la protección de las clases aristocráticas y de los propietarios.⁹⁷⁷

Es por esta razón que los dos valores fundamentales del Estado democrático liberal que surgieron de manera inicial con la implantación del Constitucionalismo – como corriente filosófica- son la *libertad* y la *igualdad*, sin lugar a dudas.⁹⁷⁸ Al respecto, Gustavo Zagrebelsky, señala que todos los derechos del hombre se posicionan en dos grandes horizontes, que aparecen -de forma ineludible-

⁹⁷³ El estado de naturaleza para Locke, es un estado de completa libertad, en el que el hombre puede ordenar sus actos y disponer de sus propiedades como le plazca, dentro de los límites de la ley natural, sin tener que pedir permiso o estar sujeto a otra voluntad. Véase LOCKE, John, *Segundo Tratado sobre el gobierno. Un ensayo sobre el verdadero origen, alcance y fin del gobierno civil*. trad. Amando Lázaro Ros. Editorial Gredos, Madrid, 2015, p. 119.

⁹⁷⁴ FERRANDO BADÍA Juan, *Estructura interna de la Constitución. Su dinámica política y factores*, Tirant lo Blanch, Valencia, 1990, p. 30.

⁹⁷⁵ HABERMAS, Jürgen, *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. trad. Manuel Jiménez Redondo. Editorial Trotta, Madrid, 6ª edición, 2010, p. 158.

⁹⁷⁶ HAURIUO André, *Derecho Constitucional e Instituciones Políticas*, Editorial Ariel, Barcelona, 1980, p. 219.

⁹⁷⁷ ANDERSON, Perry, *El Estado absolutista*. Editorial Siglo XXI, México, 16ª edición, 1998, p. 35.

⁹⁷⁸ Carl Schmitt dice que los derechos fundamentales de esas declaraciones son: libertad, propiedad privada, seguridad, derecho de resistencia y libertad de conciencia y religión. Véase: SCHMITT Carl, *Teoría de la Constitución*, Alianza Editorial, 1ª. Reimp, Madrid, 1992, pp. 164 y ss.

vinculados entre sí: la libertad y la justicia⁹⁷⁹, ésta última indudablemente asociada con la igualdad.

La libertad puede ser entendida bajo la concepción de John Stuart Mill, es decir como la autonomía del individuo. Recordemos que él apuntaba que “sobre sí mismo, sobre su cuerpo y su espíritu, el individuo es soberano”.⁹⁸⁰ Por su parte, Hauriou expresa que: “la libertad es la posibilidad de realizar, mediante decisiones libres, los propios objetivos vitales.”⁹⁸¹

John Locke, en su célebre *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil*, distingue la libertad en dos escalas: la libertad natural del hombre y la libertad del hombre en sociedad. La primera “consiste en no verse sometido a ningún otro poder superior sobre la tierra, y en no encontrarse bajo la voluntad y la autoridad legislativa de ningún hombre”⁹⁸², reconociendo sólo la ley de la naturaleza. La libertad en sociedad “consiste en no estar sometido a otro poder legislativo que al que se establece por consentimiento dentro del Estado, ni al dominio de voluntad alguna, ni a las limitaciones de ley alguna, salvo las dictadas por el Poder Legislativo”.⁹⁸³

La formulación liberal-individualista de la hipótesis de libertad, encontró una digna cristalización en el artículo 5º de la Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789⁹⁸⁴, para quedar en los siguientes términos: “Todo lo que no está prohibido por la ley no puede ser impedido, y nadie puede ser obligado a hacer lo que ella no ordena”.

Hauriou sostiene que debido a esta concepción jurídica y política se puede decir que “después de haber sido hijas de la desigualdad, las libertades se han convertido en las hijas de la igualdad.”⁹⁸⁵

⁹⁷⁹ ZAGREBELSKY, Gustavo, *El derecho dúctil. Ley, derechos, justicia*. trad. Marina Gascón. Editorial Trotta, Madrid, 1995, p. 76.

⁹⁸⁰ MILL, John Stuart, *Sobre la libertad*, trad. Josefa Sainz Pulido. Editorial Aguilar, 1962, p. 27.

⁹⁸¹ HAURIOU, *op. cit.*, p. 27.

⁹⁸² LOCKE, John, *op. cit.*, p. 131.

⁹⁸³ Ídem.

⁹⁸⁴ FIOVARANTI, Maurizio, *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones*. Trad. Manuel Martínez Neira. Editorial Trotta, Madrid, 7ª edición 2016, p. 33.

⁹⁸⁵ HAURIOU, *op. cit.*, p. 221.

Carl Schmitt sostiene, por su parte, que: "es, sin duda, cierto en un sentido sistemático, y prescindiendo de los detalles históricos, que la libertad de religión es el primero de todos los derechos fundamentales".⁹⁸⁶ La libertad religiosa fue una de las primeras prerrogativas en ser reconocidas en las Declaraciones de Derechos. Por ejemplo, la libertad religiosa -en conexión a la libertad de opinión- halló asentamiento en el artículo 10 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, al referir que: "Nadie debe ser inquietado por sus opiniones, incluidas las religiosas, siempre que su manifestación no altere el orden público establecido por la Ley".⁹⁸⁷

Y es que la libertad de religión y de conciencia fue la llave que liberó al hombre de las ataduras del pensamiento y del conocimiento impartido mediante procesos ideológico-religiosos al que se le sometió durante muchos siglos, siendo pilar para el establecimiento de los valores de la laicidad, y la doctrina de la separación entre la Iglesia y el Estado.

Sin embargo, Luigi Ferrajoli sostiene que hay que reconocer que en la actualidad vivimos una especie de regresión en el proceso de secularización que se expresa en los fundamentalismos religiosos, la xenofobia, la intolerancia y los conflictos étnicos.⁹⁸⁸

Hay muchos analistas que sostienen que la idea de los Derechos Humanos nació con la afirmación cristiana de la dignidad moral del ser humano en cuanto persona. De hecho, hoy en día, en términos ideológicos, los derechos humanos cumplen una tarea análoga a la del cristianismo en la Europa del Medievo, puesto que determinan los límites dentro de los cuales puede oscilar la cavilación ética y política.⁹⁸⁹

Frente a ellos, hay quienes afirman que el cristianismo no supuso un mensaje de libertad, sino más bien una aceptación conformista del hecho de la

⁹⁸⁶ SCHMITT, *op. cit.*, p. 165.

⁹⁸⁷ FIOVARANTI, *op. cit.*, 161.

⁹⁸⁸ FERRAJOLI, Luigi, *Democracia y Garantismo*, edición de Miguel Carbonell. Editorial Trotta, Madrid, 2ª edición, 2010, p. 132.

⁹⁸⁹ ATIENZA, Manuel, *El sentido del Derecho*. Editorial Ariel, Barcelona, 6ª edición, 2017, p. 219.

esclavitud humana. Sin embargo, lo más frecuente es considerar que las primeras apariciones de este tipo de derechos tuvieron lugar durante la lucha de los pueblos contra el régimen feudal y la formación de las relaciones burguesas⁹⁹⁰, como ya quedó escrito. Lo cierto es que el concepto de los Derechos Humanos ha alcanzado un consenso pleno, en tiempos recientes, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial.⁹⁹¹ Tal como refiere la Dra. Ángela Figueruelo, el constitucionalismo de la segunda postguerra mundial, se encargó de elevar la dignidad humana a una categoría de valor jurídico supremo, reconociendo de manera puntual los Derechos Humanos y una pléyade de instrumentos para su garantía.⁹⁹²

No hay que olvidar que las concepciones de los derechos que han ostentado influjos en las distintas declaraciones constitucionales corresponden a las tres grandes tendencias del pensamiento político moderno: el liberalismo, el socialismo y el cristianismo social,⁹⁹³ cada una propugnando por una visión distinta y compleja sobre los derechos.

II. PRECISIONES DOGMÁTICAS DE LOS CONCEPTOS: "DERECHOS HUMANOS", "DERECHOS FUNDAMENTALES" Y "DERECHOS SOCIALES".

Las expresiones "Derechos Humanos", "Derechos Fundamentales" y "Derechos Sociales", son términos empleados con diversos significados y tal indeterminación que su uso puede volverse impreciso. Para los efectos de demostrar la hipótesis de la presente investigación es necesario, en consecuencia, definir qué significado se atribuye a estas expresiones a fin de avanzar en el análisis de forma más precisa.⁹⁹⁴

⁹⁹⁰ PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique, *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*. 11ª ed. Tecnos, Madrid, 2017, p. 25.

⁹⁹¹ ATIENZA, *op. cit.*, p. 219.

⁹⁹² FIGUERUELO, Ángela, "Garantías constitucionales de los derechos de los menores". En *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, España, 2013, no. 3, pp. 19-36.

⁹⁹³ ZAGREBELSKY, *op. cit.* p. 76.

⁹⁹⁴ CRUZ PARCERO, Juan Antonio. *El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos*. Editorial Trotta, Madrid, 2012, p. 153.

Para la mayoría de los académicos, los Derechos Humanos son una constante histórica que encuentra sus raíces en las instituciones y el pensamiento del mundo clásico. Debe señalarse, además, que en ocasiones se considera que los Derechos Humanos son el fruto de la afirmación de los ideales del Derecho Natural,⁹⁹⁵ pues en la medida que se dota de contenidos a las Constituciones y se hacen inmodificables las normas superiores, se retoman algunos principios de la tradición iusnaturalista.⁹⁹⁶ En este sentido, los autores de esa escuela del pensamiento afirman que existe un Derecho positivo, es decir, la ley humana y un Derecho natural, que es un conjunto de principios válidos para todos los tiempos y lugares.⁹⁹⁷

Para los partidarios del positivismo jurídico, los derechos humanos no tienen existencia positiva hasta que son establecidos como derechos o garantías en la Constitución de un Estado, en un Tratado o en una Declaración de Derecho Internacional.⁹⁹⁸

Para muchos, los Derechos Humanos “son el producto de la progresiva afirmación de la individualidad”; mientras que, para otros -como Rubio Llorente- es necesario que el Estado actúe para corregir los efectos irracionales que origina el libre juego de las libertades individuales en una situación de acentuada desigualdad social.⁹⁹⁹

Miguel Carbonell, por ejemplo, indica que los Derechos Humanos son una categoría más amplia que la de Derechos Fundamentales y que en la práctica, ésta

⁹⁹⁵ La reforma constitucional de 2011 de la Constitución mexicana modificó –con base en esta concepción de doctrina iusnaturalista- que: “En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos *reconocidos* en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, en lugar del término anterior que establecía que: “En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que *otorga* esta Constitución”, que era el texto original de 1917. Es decir, el Estado no *otorga* los derechos humanos, simplemente los *reconoce*.

⁹⁹⁶ PRIETO SANCHÍS, Luis, *Constitucionalismo y positivismo*. Editorial Fontamara, México, 4ª edición 2011, p. 8.

⁹⁹⁷ ATIENZA, Manuel, *Introducción al Derecho*. Editorial Fontamara, México, 8ª edición, 2014, p. 44.

⁹⁹⁸ BEUCHOT, Mauricio y SALDAÑA, Javier, *Derechos humanos y naturaleza humana*. Editorial Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, México, 2000, p. 14.

⁹⁹⁹ RUBIO LLORENTE, Francisco. *La forma del poder. Estudios sobre la Constitución*, t. II. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2012, p. 957.

se suele utilizar con menos rigor jurídico que la de los propios Derechos Fundamentales.

Para este autor, muchas veces se hace referencia a los Derechos Humanos como "expectativas que no están previstas de forma clara en alguna norma jurídica, con el objeto de reclamar lo que a algunas personas les puede parecer una actuación indebida de las autoridades".¹⁰⁰⁰

Sin embargo, para algunos otros autores los Derechos Humanos podrían definirse como "aquellos derechos inalienables e imprescriptibles que poseen los seres humanos por el solo hecho de nacer."¹⁰⁰¹

Norberto Bobbio, sin embargo, atendiendo a este tipo de señalamientos, refiere que pueden distinguirse tres tipos de definiciones de los derechos, que no ayudan mucho a precisar su concepto: 1) Las tautológicas, que no aportan ningún elemento nuevo que permita caracterizar tales derechos; 2) Las formales, que no especifican el contenido de los derechos y se limitan a alguna indicación sobre su estatuto deseado o propuesto, y 3) Las teleológicas, que apelan a ciertos valores últimos susceptibles de diversas interpretaciones, es decir, que tratan de llegar a las causas finales.¹⁰⁰²

El profesor español Antonio Pérez Luño, a fin de no incurrir en alguno de los tipos de definiciones referidos por el jurista, filósofo y politólogo italiano, señala que los Derechos Humanos pueden asumirse como: "un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional".¹⁰⁰³ Esta definición pretende conjugar las dos grandes dimensiones que integran la

¹⁰⁰⁰ CARBONELL, Miguel. *Los derechos fundamentales en México*. Editorial UNAM-CNDH, México, 2004, p. 8.

¹⁰⁰¹ FIERRO FERRÁEZ, Ana Elena y José Pablo ABREU SACRAMENTO. *Derechos humanos, derechos fundamentales y garantías individuales*. Editorial Oxford University Press, México, 2012, p. 3. En el mismo sentido, Langley señala que este término es de carácter internacional y con él se hace referencia a ciertos derechos morales y legales de carácter civil, político, económico, social y cultural con los que todos los seres humanos cuentan. LANGLEY, Winston E., *Encyclopedia of human rights issues. Since 1945*. Greenwood Press, Connecticut, 1999, p. 145.

¹⁰⁰² BOBBIO, Norberto. *L'età dei diritti*. Einaudi, Turín, 1990, p. 8.

¹⁰⁰³ PÉREZ LUÑO, *op. cit.*, p. 50.

noción general de los derechos humanos, esto es, la exigencia iusnaturalista respecto a su fundamentación y las técnicas de positivación y protección que dan la medida de su ejercicio.¹⁰⁰⁴

Por lo que respecta al concepto de los Derechos Fundamentales, es una expresión que alcanzó especial relieve en Alemania, donde bajo el título de los *Grundrechte*, que ha articulado al sistema de relaciones entre el individuo y el Estado, en cuanto fundamento de todo el orden jurídico político. Para una gran parte de los doctrinarios, los Derechos Fundamentales son aquellos Derechos Humanos positivados en las Constituciones estatales, es decir, el conjunto de derechos y libertades que de manera jurídica e institucional, son reconocidos y garantizados por el Derecho positivo.¹⁰⁰⁵

La doctrina alemana considera que la diversidad de enfoques que existe entre las Constituciones pone de manifiesto que la validez universal de los Derechos Fundamentales no supone uniformidad, ya que no es lo mismo la concepción respecto a su contenido e interpretación por las democracias occidentales, a la forma de concebir un Derecho Fundamental en una Constitución socialista. "El contenido concreto y la significación de los derechos fundamentales para un Estado dependen de numerosos factores extrajurídicos, especialmente de la idiosincrasia, de la cultura y de la historia de los pueblos".¹⁰⁰⁶

Los Derechos Fundamentales se consideran -en principio- como una expresión del derecho a la libertad frente a cualquier coerción que no se ajuste al principio de legalidad. Son "la síntesis de las garantías individuales contenidas en

¹⁰⁰⁴ *Íbidem*, pp. 50-53. Para este autor, es necesario recalcar el sentido histórico de los derechos humanos, ya que la experiencia se ha encargado de desvanecer la ilusión iluminista de algunos derechos humanos que fueron válidos en el pasado, pero que hoy se podrían juzgar como insólitos; y que del mismo modo, existen hoy derechos que juzgamos muy importantes, especialmente en el plano económico y social, que ni siquiera fueron intuidos por los autores de las declaraciones del siglo XVIII.

¹⁰⁰⁵ *Íbidem*, pp. 32-33.

¹⁰⁰⁶ BENDA, Ernst, *et al.*, *Manual de Derecho Constitucional*, Marcial Pons, Madrid, 1996, pp. 84 y ss.

la tradición de los derechos políticos subjetivos y las exigencias sociales derivadas de la concepción institucional del derecho".¹⁰⁰⁷

Para Carl Schmitt, "los derechos fundamentales no son, pues, según su sustancia, bienes jurídicos, sino esferas de la *libertad*, de las que resultan derechos, y precisamente derechos de defensa".¹⁰⁰⁸

Para el español Gregorio Peces Barba, las caracterizaciones de los Derechos Fundamentales son la resultante de las exigencias de la filosofía de los Derechos Humanos, con su plasmación normativa en el Derecho positivo.¹⁰⁰⁹ De esta forma, los "derechos fundamentales deben crear y mantener las condiciones elementales para asegurar una vida en libertad y la dignidad humana". Y ello sólo se consigue "cuando la libertad de la vida en sociedad resulta garantizada en igual medida que la libertad individual".¹⁰¹⁰

Por su parte, en cuanto a la doctrina italiana, el jurista Luigi Ferrajoli, propone una definición teórica, estrictamente formal o estructural de los derechos fundamentales. Para él, los Derechos Fundamentales son "todos aquellos derechos subjetivos que corresponden universalmente a todos los seres humanos, en cuanto dotados del *status* de personas, de ciudadanos o personas con capacidad de obrar."¹⁰¹¹ Y además, que son indisponibles e inalienables.¹⁰¹² De acuerdo con esta definición, se entiende como "derecho subjetivo" a cualquier expectativa positiva o negativa -de prestaciones o no sufrir lesiones- vinculada a un sujeto por medio de una norma jurídica.¹⁰¹³ Y por *status*, la condición de un sujeto, contemplada en una norma jurídica positiva, lo que supone la idoneidad para ser titular o autor de situaciones jurídicas.¹⁰¹⁴

¹⁰⁰⁷ PÉREZ LUÑO, *op. cit.*, pp. 32-33.

¹⁰⁰⁸ SCHMITT, *op. cit.*, p. 169.

¹⁰⁰⁹ PECES BARBA, Gregorio. *Derechos fundamentales I. Teoría general*. Guadiana, Madrid, 1973, pp. 93-94.

¹⁰¹⁰ BENDA, Ernst *et al.*, *op. cit.*, p. 89.

¹⁰¹¹ FERRAJOLI, Luigi, *Derechos y garantías. La ley del más débil*. trad. Perfecto Andrés Ibáñez. Editorial Trotta, Madrid, 7ª edición, 2010, p. 37.

¹⁰¹² FERRAJOLI, *Democracia y Garantismo, op. cit.*, p. 42

¹⁰¹³ FERRAJOLI, *Derechos y garantías, op. cit.*, p. 37

¹⁰¹⁴ Ídem.

Estas dos perspectivas para entender los Derechos Fundamentales, corresponden a diferentes planos. La primera está asociada con la dogmática constitucional o internacional, y la segunda, a la teoría del derecho.¹⁰¹⁵

Existe, además, una tercera vía para formular los Derechos Fundamentales, a través de la filosofía política, en la cual la conceptualización tiene que ceñirse a tres criterios axiológicos: el nexo entre derechos humanos y paz; el nexo entre derechos e igualdad; y derechos fundamentales como leyes del más débil.¹⁰¹⁶

Cabe mencionar el razonamiento de la Dra. Ángela Figueruelo, al referir que las Declaraciones de Derechos, en el Estado Constitucional de Derecho pierden su dirección iusnaturalista, erigiéndose en derecho positivo, con verdadera fuerza de ley cimentada en la voluntad del poder constituyente. Precisamente porque “el reconocimiento del principio democrático prescribe que los derechos valen en la medida en que la Constitución los reconoce y establece el doble principio de especialidad y jerarquía para su realización efectiva”.¹⁰¹⁷

Como es ostensible, la distinción entre derechos humanos y derechos fundamentales no siempre puede establecerse con claridad, ya que el concepto de los derechos humanos, en los últimos años, se han diversificado en su número y ampliado de manera notable, con respecto a la concepción de derechos fundamentales.¹⁰¹⁸

Los derechos se clasificaban, por tanto, de varias maneras. Desde el punto de vista liberal, en un primer momento, en derechos de tutela de las libertades clásicas: pensamiento, conciencia, libertad personal, de expresión, religión, entre otros, que se encaminaban a evitar intromisiones injustificadas en la persona como

¹⁰¹⁵ FERRAJOLI, *Democracia y garantismo*, op. cit., p. 42

¹⁰¹⁶ *Ibidem*, p. 43.

¹⁰¹⁷ FIGUERUELO, Ángela, “La protección de los derechos fundamentales en el marco de la Unión Europea”. En *Revista Anuario da Facultade de Dereito da Coruña*, España, 2001, no. 5, pp. 315-342.

¹⁰¹⁸ FIX ZAMUDIO, Héctor y Salvador VALENCIA CARMONA. *Derecho Constitucional Mexicano y Comparado*. 9ª ed. Porrúa-UNAM, México, 2017, p. 428.

ser moral y en su esfera privada, así como a permitir la formación autónoma de las propias decisiones y la manifestación del pensamiento individual.¹⁰¹⁹

En efecto, estos derechos -de corte liberal- consistían, de forma exclusiva, en deberes públicos negativos, es decir, el Estado se comprometía a *no hacer o no intervenir*.¹⁰²⁰ Esta noción de los derechos encuentra una clara inspiración en el principio de *laissez faire, laissez passer*.

Esta primera generación de derechos, fruto del liberalismo político, influyó en las primeras Constituciones escritas del siglo XIX, que instauraron -como señalan Fix Zamudio y Valencia Carmona- catálogos de garantías, pero adquirieron su plena expresión y fuerza hasta las leyes fundamentales del siglo XX. Dentro de esta primera categoría, se ubican los Derechos Individuales, Derechos Civiles y Derechos Políticos de los ciudadanos, que exigían del Estado de manera fundamental una actividad de no hacer y de respeto frente a ellos.¹⁰²¹

Siguiendo el hilo conductor de nuestra investigación, es posible reflexionar que la falta de intervención estatal para garantizar se pudiera brindar educación de manera general, laica y obligatoria a todas las personas, en la práctica hizo imposible el acceso a las grandes mayorías al uso y disfrute de sus derechos individuales, civiles y políticos.

Por tal razón, con el paso del tiempo, estos derechos fueron insuficientes para lograr una verdadera igualdad y hacer que las personas pudieran desarrollarse de manera plena en una sociedad, todavía con fuertes resabios de la organización estamental del pasado, y que en su inmensa mayoría eran analfabetas y estaban impedidas de acceder a la cultura y el conocimiento.

La Constitución mexicana de 1857 fue la primera en establecer, no solo un simple catálogo de Derechos Humanos, sino también la forma de garantizarlos y hacerlos valer frente al Estado, al instituir el Juicio de Amparo como medio de

¹⁰¹⁹ PIZZORUSSO, Alejandro, *Las Generaciones de Derechos*, trad. de Daniel Berzosa. *Anuario de Derechos Humanos*, Madrid, Nueva Época, vol. 3, 2002, p. 500.

¹⁰²⁰ FERRAJOLI, Luigi, *Derecho y razón*. trad. Perfecto Andrés Ibáñez. Editorial Trotta, Madrid, 10ª edición 2018, p. 860.

¹⁰²¹ FIX ZAMUDIO, Héctor y Salvador VALENCIA CARMONA, *op. cit.*, p. 429.

defensa de los derechos fundamentales.¹⁰²² Este procedimiento para *amparar y proteger* al ciudadano de los actos de autoridad fue una aportación al Constitucionalismo -como corriente filosófica- y “ha sido adoptada por la legislación internacional y por infinidad de Constituciones de los Estados”.¹⁰²³

Existen estudiosos de la Teoría de la Constitución que diferenciaban a los Derechos Humanos –como conceptos aspiracionales- de los Derechos Fundamentales o Garantías Constitucionales, en base a su plasmación normativa en el Derecho positivo. Schmitt explicaba que ese reconocimiento y significación del Derecho positivo representaba, en síntesis, “una esfera de libertad del individuo, ilimitada en principio y una posibilidad de injerencia del Estado limitada en principio, mensurable y controlable. Es decir, el Estado no solo debe reconocer los derechos de los gobernados, sino que tiene que respetarlos por mandato de la misma Constitución que los establece.”¹⁰²⁴

La doctrina liberal de los Derechos Humanos -a lo largo del siglo XIX- se basó de manera estructural alrededor del principio de la igualdad. Pero conviene recordar y entender ese principio de igualdad dentro del contexto histórico de esa época, porque ese concepto no es el mismo que concebimos en la actualidad. En aquella época no se incluían dentro de ese catálogo a las mujeres, a los esclavos -aún prevalecía la esclavitud en el sur de Estados Unidos y en las colonias europeas-, ni tampoco a los analfabetos -campesinos, obreros y demás integrantes de los estratos más pobres de la sociedad- que carecían de posibilidades educativas.

Para los fines de la presente investigación podemos inferir que la igualdad concebida por la doctrina liberal de aquella época no contempló que era imposible que existiera igualdad entre las personas que tenían las posibilidades económicas,

¹⁰²² Para un estudio detallado del Juicio de Amparo. Véase. CONTRERAS BUSTAMANTE, Raúl, *Derecho Constitucional*, Vol. 2. Editorial Porrúa, México, 2017.

¹⁰²³ CONTRERAS BUSTAMANTE, Raúl, “Retos del amparo mexicano en el contexto del centenario de la Constitución Federal de 1917”. En FERRER MAC-GREGOR, Eduardo y HERRERA, Alonso, *El juicio de amparo en el centenario de la Constitución mexicana de 1917*. Editorial Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, México, 2017, p. 187

¹⁰²⁴ SCHMITT, *op. cit.*, p. 170.

sociales o políticas de acceder a la educación; con aquellos impedidos a instruirse debido a sus condiciones desfavorables. En consecuencia, quienes no recibían educación no podían alcanzar a comprender u menos a ejercer sus derechos ciudadanos y civiles, de manera real y plena.

La igualdad a la que se refería el Constitucionalismo en sus inicios, en definitiva, no era entre todos los seres humanos, sino simplemente se concebía entre gobernados y gobernantes. Por lo tanto, la igualdad frente al Derecho entre detentadores y destinatarios del poder –así concebida- no resolvía las diferencias sociales ni proporcionaba una verdadera justicia social.

Frente a esta realidad, con el paso del tiempo, el Constitucionalismo hubo de crear y reconocer una segunda categoría de derechos que aspiraban a alcanzar la equidad, frente a la desigualdad: los Derechos Sociales.

La noción de estas concepciones filosóficas atiende a reconocer un principio natural innegable: las personas no somos iguales, nuestra naturaleza es única e irrepetible y es el Derecho quien nos trata de hacer iguales, pero sólo frente a la ley. Por eso, estos derechos vitales buscan la igualdad por medio de aspiraciones tendientes a lograr la dignidad, la subsistencia, la alimentación, el trabajo, la salud, la vivienda y de manera fundamental, la educación.¹⁰²⁵

Luego entonces, mediante las propias normas legales había que crear figuras jurídicas e instituciones políticas que trataran de manera desigual a los individuos, protegiendo a los más débiles y desvalidos.

La Carta Magna mexicana de 1917, promulgada en Querétaro, fue la primera Constitución en el mundo que estableció a nivel constitucional los Derechos Sociales de manera fundamental: en materia del trabajo; reconociendo los derechos de protección a los campesinos; y el más importante de todos -y materia de esta investigación-: el Derecho a la educación, que obligó al Estado a impartirla de manera obligatoria, laica y gratuita a todos los mexicanos.

¹⁰²⁵ FERRAJOLI, Luigi, *Derecho y razón*, op. cit., p. 861.

Luego de la Constitución mexicana, los Derechos Sociales fueron adoptados por la Constitución soviética de 1918, la alemana de Weimar de 1919 y por la Organización Internacional del Trabajo, en ese mismo año.

La tutela de los Derechos Sociales requiere -de manera principal- por parte del Estado una obligación *de hacer*, pues éste actúa como garante del bienestar de todas las personas dependientes de su jurisdicción, para que éstas desarrollen sus facultades al máximo, individual y colectivamente.¹⁰²⁶ Los Derechos Sociales son en el fondo expectativas de comportamientos ajenos, a los que corresponden *obligaciones o deberes* por parte del Estado.¹⁰²⁷

Estas reivindicaciones, por tanto, determinaron un cambio en la actividad del Estado, que de manera progresiva tiene que abandonar su postura abstencionista y adoptar como propia su función social.¹⁰²⁸

Los Derechos Sociales no se limitan a tutelar individuos, sino que aspiran a proteger a las clases sociales, gremios o segmentos de la sociedad en condición social desfavorable.

André Hauriou sostiene que en el caso de los Derechos Sociales ya no constituyen para los individuos un poder de actuar, sino facultades de reclamar determinadas prestaciones de parte del Estado. "De esta forma, la visión respecto a ellos se ensancha, del *derecho-resistencia* se pasa al *derecho-confianza*, y de la abstención del Estado, a su intervención."¹⁰²⁹

Antonio Pérez Luño advierte los caracteres más importantes de los Derechos Sociales. En sentido objetivo, dice que pueden entenderse como "el conjunto de

¹⁰²⁶ FIX ZAMUDIO, Héctor y Salvador VALENCIA CARMONA, *op. cit.*, p. 429. A estos derechos, de acuerdo con estos autores, se agregan los de tercera generación, "llamados también de 'solidaridad', mismos que abarcan algunos 'intereses difusos' que se inspiran en principios generales o universales cuyo respeto reclama la humanidad. Este tipo de derechos exigen el concurso de la comunidad internacional, por eso su carácter es abstracto y su propia formulación se encuentra en ciernes, de ahí que se recomiende que por los perfiles algo borrosos que todavía presentan, 'el derecho constitucional que los recoja con intención de facilitarles vigencia sociológica tiene que empeñarse, tanto o más que en el caso de los derechos sociales, en buscarles las prestaciones que los satisfagan, y el sujeto pasivo que las tome a su cargo y que pueda ser compelido a cumplirlas'".

¹⁰²⁷ FERRAJOLI, Luigi, *Derecho y razón*, *op. cit.*, p. 861.

¹⁰²⁸ PÉREZ LUÑO, *op. cit.*, p. 85.

¹⁰²⁹ HAURIOU, *op. cit.*, p. 235.

las normas a través de las cuales el Estado lleva a cabo su función equilibradora y moderadora de las desigualdades sociales". En tanto que -en sentido subjetivo- son "las facultades de los individuos y de los grupos a participar de los beneficios de la vida social, lo que se traduce en determinados derechos y prestaciones, directas o indirectas, por parte de los poderes públicos".¹⁰³⁰

Al respecto, Alejandro Pizzorusso sostiene que en sentido subjetivo podrían entenderse a los Derechos Sociales como "las facultades de los individuos y de los grupos a participar de los beneficios de la vida social, lo que se traduce en determinados derechos y prestaciones, directas o indirectas, por parte de los poderes públicos".¹⁰³¹

Los Derechos Sociales, entonces, son una pieza fundamental dentro de los Estados democráticos pues se encuentran vinculados esencialmente a la igualdad material y equidad social, que implican tanto la satisfacción de necesidades básicas, como la garantía de un estándar de vida adecuado.

Pero a pesar del papel fundamental que juegan en las sociedades modernas, las aproximaciones liberales que se han dado a esta clase de derechos, han tenido como consecuencia que muchas veces queden reducidos sólo a normas programáticas de realización gradual y, en consecuencia, se encuentren privados de mecanismos reforzados de garantía.¹⁰³²

Las críticas más comunes a los Derechos Sociales van en dos sentidos: la legal y la económica.¹⁰³³ En cuanto a la crítica legal, se afirma que cuando se habla de la garantía de estos derechos, no se sabe con precisión quién es la persona o cuál es la institución a la que le corresponde atenderlos.¹⁰³⁴ Respecto a la crítica económica, se menciona que la realización de estos derechos es quimérica, ya que

¹⁰³⁰ PÉREZ LUÑO, *op. cit.*, p. 86.

¹⁰³¹ PIZZORUSSO, *op. cit.*, p. 500.

¹⁰³² GARCÍA, Aniza, *Los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) como derechos exigibles en el nuevo constitucionalismo latinoamericano*. Editorial Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México, 2015, p. 14.

¹⁰³³ DIETERLEN, Paulette, "Los derechos económicos y sociales", en DIETERLEN, Paulette, *Los derechos económicos y sociales. Una mirada desde la filosofía*. Editorial Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM, México, 2010, p. 125.

¹⁰³⁴ Ídem.

por lo general no existen los recursos económicos suficientes para hacerlos efectivos.¹⁰³⁵

Schmitt los denominaba –un tanto en tono despectivo- derechos esencialmente *socialistas*, que no eran ilimitados, “pues todo derecho a prestaciones es limitado” y dependen que la organización estatal incorpore al individuo como titular del derecho: “Con eso, su derecho se relativiza ya. Es *condicionado*, y ciertamente, por una organización que incluye al individuo”.¹⁰³⁶

Por su parte, Manuel García Pelayo los denominaba como “derechos y pretensiones a prestaciones del Estado”, como el derecho al trabajo, derecho a la educación, entre otros.¹⁰³⁷

En no pocas ocasiones, la debilidad política que se trata de imponer frente al carácter normativo de los Derechos Sociales se basa en la idea de que a estos derechos que “corresponden, antes que prohibiciones de lesión, obligaciones de prestación positiva, cuya satisfacción no consiste en un no hacer sino en un hacer, en cuanto tal, no *formalizable* ni *universalizable*, y cuya violación, por el contrario, no consiste en actos o comportamientos sancionados o anulables sino en simples omisiones, que no resultarían coercibles ni justiciables”.¹⁰³⁸

De hecho, no es raro enfrentarse con opiniones que negando todo valor jurídico a los Derechos Sociales, los caracterizan como meras declaraciones de buenas intenciones, de compromiso político y, en el peor de los casos, de engaño o fraude tranquilizador.¹⁰³⁹

Sin embargo, se debe considerar que los Derechos Sociales son una extensión del contenido de los derechos y libertades clásicos y significan un avance para lograr -en los hechos- una igualdad más real y verdadera.¹⁰⁴⁰

¹⁰³⁵ *Idem*.

¹⁰³⁶ SCHMITT, *op. cit.*, p. 174.

¹⁰³⁷ GARCÍA PELAYO Manuel, *Derecho Constitucional Comparado*, Editorial Tirant lo Blanch, Madrid, 1984, p. 153.

¹⁰³⁸ Véase, en este sentido, el prólogo de Luigi Ferrajoli a la obra ABRAMOVICH, Víctor y Christian COURTIS. *Los Derechos Sociales como derechos exigibles*. Editorial Trotta, Madrid, 2002, p. 9.

¹⁰³⁹ *Ibidem*, p. 19.

¹⁰⁴⁰ Hauriou, al referirse a la gratuidad de la enseñanza, sostiene que en Francia –de los años 80 del siglo pasado, cuando lo escribió- un hijo de las clases superiores tenía 80 veces más

La evolución y el impacto de los Derechos Sociales han venido transformando a la teoría liberal que recomienda que el Estado no intervenga en la vida social y económica. La evolución del concepto de los derechos humanos ha incorporado la idea de la *dignidad* en la calidad de vida de las personas. La vida misma, la igualdad, el ejercicio de las libertades, el acceso al disfrute de la propiedad, solo pueden considerarse como derechos efectivos y plenos, si quien los ejerce puede hacerlo con *dignidad*. Por lo tanto, dentro de ese concepto de *dignidad* podemos decir que sin acceso a la educación garantizada, una persona no podrá vivir dentro de ella.

En algunos países democráticos, como Alemania, se ha pasado del Estado no intervencionista –fundado en la doctrina del *laissez faire, laissez passer*, del liberalismo clásico- al Estado de bienestar o de providencia, conocido como *Welfare State*; aunque este concepto ha entrado en últimas fechas en cierta crisis, producto de la globalización y del fenómeno de la migración.¹⁰⁴¹

En este orden de ideas, los Derechos Sociales se han venido transformando, no sin dificultades y a veces con tropiezos, para irse convirtiendo en auténticos Derechos Humanos –de carácter individual, ya no de clase- y en elementos indispensables, como presupuestos fundamentales, para hacer efectivos no sólo otros derechos de carácter social, sino también los derechos civiles y políticos.

Este es el caso de la educación. La importancia que tiene para los seres humanos este concepto como elemento imprescindible para poder ejercer al resto de los derechos civiles y políticos, ha obligado a instituciones internacionales y a la mayoría de los Estados democráticos a reconocer a la educación como Derecho Humano.

La educación, por ejemplo, es indispensable para el ejercicio ciudadano dentro de una democracia, ayuda a superar el ciclo de la pobreza, a reducir las desigualdades y a lograr la igualdad de género. Pero no sólo eso, sino que también

probabilidades para entrar a la Universidad que el hijo de un jornalero agrícola, 40 veces más que el hijo de un obrero y dos veces más que uno de clase media. HAURIUO, *op. cit.*, p.p. 237-238.

¹⁰⁴¹ FERRANDO BADÍA, *op. cit.*, p. 42.

empodera a las personas para que lleven una vida más saludable y sostenible, o bien, para que sean más proclives a una participación política constructiva.¹⁰⁴²

Es por ello que debe dejarse de lado la idea de los Derechos Sociales como simple prerrogativas programáticas, para abrir las puertas a su eficacia y a su articulación como derechos verdaderamente justiciables.

El maestro Jorge Sayeg Helú decía que la educación es uno de los derechos fundamentales de la persona humana y significa también –y quizá por encima- un deber del Estado brindarla y tutelarla. “Es la educación, sin duda, uno de los aspectos más importantes de la vida humana. De manera semejante a la alimentación, el ser humano reclama una educación; pues mantener a una persona en la ignorancia, equivale a condenarla a la esclavitud”.¹⁰⁴³

En la actualidad, los Derechos Sociales han venido progresando y han contribuido a que exista un verdadero cambio ideológico en el campo del Derecho. La visión liberal y conservadora, que tutelaba la igualdad ante todo y dejaba a que las leyes del mercado resolvieran las diferencias sociales y económicas, ha tenido que abrir paso a que en muchos países se consideren a los Derechos Sociales como verdaderos, positivos y exigibles derechos, incluso con la misma jerarquía y peso que los civiles y políticos.¹⁰⁴⁴

Es decir, los Derechos Sociales se presentan hoy como auténticos derechos, que protegen a todas las personas -ya no sólo a un núcleo o clase- con la aspiración de asegurar a todos, sin estigmatizaciones o limitantes, como en el caso de la salud, alimentación, vivienda y también en la educación, donde a cada paso

¹⁰⁴² A través de datos duros se ha demostrado que las personas con mayores niveles educativos tienden en mayor medida a participar en protestas pacíficas o que las posibilidades de solicitar información al gobierno sea un 60% mayor entre los adultos con educación superior que entre aquellos con educación primaria o inferior. UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017, p. XX.

¹⁰⁴³ SAYEG HELÚ Jorge, *Instituciones de Derecho Constitucional Mexicano*, Editorial Porrúa, México, 1987, p. 143.

¹⁰⁴⁴ GARGARELLA Roberto y ETCHICURY Horacio Javier, *La Constitución en 2020, 48 propuestas para una sociedad igualitaria*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2011, p. 95.

se amplía la cobertura obligatoria para el Estado. “Los Derechos Sociales se volvieron un instrumento más para interpelar, exigir y actuar”.¹⁰⁴⁵

III. LA IMPORTANCIA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA LOGRAR LA EQUIDAD SOCIAL CONCEBIDA DESDE EL ÁMBITO INTERNACIONAL.

La idea de hacer exigibles los Derechos Sociales ha adquirido una gran importancia, en especial cuando se hace referencia al fenómeno educativo. Con el paso del tiempo y la evolución de las ideas, los grupos humanos -en particular, en los Estados más desarrollados- han comprendido que a través de la educación se puede preparar a las personas para que puedan integrarse de manera positiva en un proceso del cambio y de desarrollo que conduzcan al progreso social.¹⁰⁴⁶

En la actualidad, resulta conveniente entender la interacción entre la educación y el progreso, pues el cambio impone importantes modificaciones a los procesos educativos, porque éstos a su vez preparan de forma consistente a las nuevas generaciones para que actúen como agentes del progreso social.¹⁰⁴⁷

Esta idea se encuentra contenida en el primer párrafo de la Observación General No. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, que establece: “Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades”. Es comprensible entonces entender por qué cada vez ha sido más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que cualquier Estado puede hacer.¹⁰⁴⁸

¹⁰⁴⁵ Ídem. p. 101.

¹⁰⁴⁶ BOLAÑOS MARTÍNEZ Raúl, “Orígenes de la Educación Pública en México”, en SOLANA, Fernando, CARDIEL REYES, Raúl y BOLAÑOS MARTÍNEZ, Raúl, (Coords.), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, Fondo de Cultura Económica, México, 2ª edición, 8ª reimp., 2018, p. 11.

¹⁰⁴⁷ Ídem.

¹⁰⁴⁸ “Observación General No. 13. El Derecho a la Educación (artículo 13). 21º periodo de sesiones (1999)”. En *Compilación de tratados y observaciones generales del Sistema de Protección de*

Resulta indispensable entender que un sistema educativo deficiente contribuye a mantener y reproducir la desigualdad social, pero también puede suceder con exactitud lo contrario; y eso –con toda certeza– es lo que hace imperante la necesidad de contar con un sistema educativo nacional eficiente y suficiente que traiga aparejada una relación positiva entre educación y el mejoramiento de las condiciones de vida, el crecimiento económico y el desarrollo social.¹⁰⁴⁹

No es raro que se diga que la educación es lo “más social” del ser humano, ya que no sólo lo rescata de su condición desfavorable y excluyente, sino que le hace ser en verdad humano a plenitud y con dignidad; no sólo le permite estar más ágil en la sociedad, también lo convierte en protagonista activo de la convivencia.¹⁰⁵⁰

La filosofía o política de la educación, al convertirse en “*praxis*” jurídica, implica una expresión más de la humanización del derecho y una modalidad del pluralismo social al que la norma guía, promueve u ordena y, en definitiva, comporta una verificación abierta de las libertades, derechos y responsabilidades del ser humano para el desarrollo de los valores comunes como la paz, el progreso, la convivencia armónica y muchos otros más.¹⁰⁵¹

La educación, en este contexto, adquiere la connotación de instrumento de equidad social e igualdad de oportunidades, pues a través de ella se crea una atmósfera en que todos pueden aumentar su capacidad y, como consecuencia, las oportunidades se amplían para las generaciones presentes y futuras. La educación como derecho, por tanto, se convierte en un instrumento fundamental para el reconocimiento de todos y cada uno de los sujetos sociales contra cualquier tipo

Derechos Humanos de Naciones Unidas. Comp. Mireya Castañeda.: Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México, p. 76.

¹⁰⁴⁹ TOLEDANO MORALES Roberto Sergio. “La equidad como principio y política social. Análisis de sus implicaciones en educación básica”, en *Tiempo de educar*. Estado de México, 2009, vol. 10, núm. 20, p. 320.

¹⁰⁵⁰ LÓPEZ MEDEL Jesús. *Hacia un nuevo Derecho a la Educación. Principios filosófico-jurídicos y comunitarios en la política educativa de la Unión Europea*. Real Academia de Doctores, Madrid, 1995, pp. 16-17.

¹⁰⁵¹ *Ibíd*em, pp. 19-20.

de discriminación o exclusión, así como para una revaloración de la diversidad cultural frente a la homogeneización del mercado y el consumo.¹⁰⁵²

Es por ello, que muchas veces se dice que la reproducción del círculo inequidad-pobreza se debe a diferencias de calidad en el acceso, permanencia y logro en la educación. En este contexto, se concibe a la educación como un medio para mitigar las desigualdades, base de desarrollo, progreso y bienestar y, en consecuencia, se busca, a través del derecho, asegurar opciones educativas para todas las personas, con independencia de su condición económica, social, ideológica, género, etnia o religión.¹⁰⁵³ En síntesis, podemos argumentar que la educación es el mejor y más eficiente “elevador y nivelador social”.

La equidad a través de la educación se entiende como un bien en sí mismo, que a su vez permite alcanzar otros objetivos como el desarrollo y la paz social.¹⁰⁵⁴ No es extraño que el establecimiento de sistemas públicos de educación; su extensión a todas las capas sociales; su obligatoriedad y su financiamiento público, hayan sido algunas de las señas de identidad del Estado Social durante el Siglo XX. Y es que la posibilidad de las personas de acceder a la educación se ha convertido en uno de los instrumentos más poderosos de equilibrio social, de realización de la igualdad de oportunidades y de movilidad entre las capas de la sociedad.¹⁰⁵⁵

La equidad social que se produce a través de la educación se orienta hacia la construcción de una ética del reconocimiento de las diferencias, que se esgrime contra todo poder excluyente, anclado en lo instituido, en la tradición cultural y en la subjetividad. Es, por ende, la educación “un valor público capaz de constituir e instituir el lazo social en el sentido de la distribución justa de bienes y servicios y de reconocimiento de necesidades diferenciales y aplicación reflexiva de las normas”.¹⁰⁵⁶

¹⁰⁵² TOLEDANO MORALES, *op. cit.*, p. 321.

¹⁰⁵³ *Ibidem*, p. 322.

¹⁰⁵⁴ *Idem*.

¹⁰⁵⁵ MARTÍNEZ DE PISÓN José, *El Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza*, Dykinson-Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2003, p. 46.

¹⁰⁵⁶ TOLEDANO MORALES, *op. cit.*, p. 325.

El potencial de la educación se traduce en la formación de las conciencias y la adquisición de saberes comunes a través de la reflexión y formación del juicio.¹⁰⁵⁷ Y es a través de esa conciencia que se han llegado a cuestionar y eliminar procesos represivos y excluyentes creando lazos sociales que sirven como freno a las relaciones de dominación.

El Derecho Social a la educación refuerza los lazos sociales basados en una distribución justa, que procura acortar las distancias que producen la desigualdad. La equidad que la educación produce debe aspirar no sólo a que todos aprendan, sino que lo hagan apropiándose de los niveles superiores de conocimiento que, por lo general, se encontraban reservados a un reducido sector social constituido en su mayoría por las clases privilegiadas.¹⁰⁵⁸ Como resultado, los estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos, género, condiciones familiares, etc., pueden alcanzar -además del mismo nivel de conocimientos-, niveles similares de bienestar social y emocional.¹⁰⁵⁹

En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), al tratar la importancia de la equidad en la educación,¹⁰⁶⁰ ha señalado que ésta desempeña un papel fundamental que determina cómo se vivirá en la edad adulta, pues tener un mayor nivel de educación significa que se tendrán ingresos más altos, una mejor salud y una vida más larga.

En el mismo tenor, la OCDE considera que los países que no inviertan y hagan exigible generar una educación integral para su población, frenarán su desarrollo y los costos financieros y sociales de largo plazo del fracaso educativo serán muy elevados.

¹⁰⁵⁷ *Idem.*

¹⁰⁵⁸ *Ibidem*, p. 331.

¹⁰⁵⁹ OCDE. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD Publishing, París, 2018, p. 22.

¹⁰⁶⁰ La equidad en la educación "significa que las escuelas y los sistemas educativos proveen iguales oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. La equidad no significa que todos los estudiantes logren resultados educativos iguales, sino que las diferencias en los resultados de los estudiantes, como el rendimiento académico, los resultados sociales y emocionales, y el nivel de escolaridad que alcancen, no dependen de sus antecedentes socioeconómicos". OCDE. "Nota país-México. Equidad en la Educación: Superar las Barreras a la movilidad social" [en línea], p. 1 <https://www.oecd.org/pisa/equidad-en-la-educacion-superar-las-barreras-a-la-movilidad-social.pdf> [18 junio 2019].

Porque los Estados sin un sistema educativo eficiente que le ayude a sus ciudadanos a construir aptitudes para participar social y económicamente, generará costos más altos para la salud, el apoyo al ingreso, el bienestar de la infancia y los sistemas de seguridad social. Por ello “un sistema justo e incluyente que permita que todos dispongan de las ventajas de la educación es una de las palancas más eficaces para que la sociedad sea más equitativa”.¹⁰⁶¹

La educación es un factor fundamental para la movilidad social, que puede ser entendida como “el cambio del nivel socioeconómico desfavorable de los individuos que padecen desde sus orígenes familiares, para alcanzar estratos mejores y mayores oportunidades de éxito social en su vida adulta”. Cuando el Derecho a la Educación está asegurado -y se cumple-, la movilidad social se da de manera ascendente, lo que significa que los estudiantes nacidos en familias con condiciones socioeconómicas limitadas, terminan -como adultos- en posiciones de mayor estatus que las de sus padres.¹⁰⁶²

En opinión de la OCDE, para lograr ese ascenso en la equidad educativa, se debe entender que existen dos dimensiones esenciales: la *imparcialidad* y la *inclusión*. Como *imparcialidad*, la equidad en la educación implica asegurar que las circunstancias sociales y personales, como el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no sean un obstáculo para realizar el potencial educativo. En lo relativo a la *inclusión*, se requiere garantizar un estándar mínimo básico de educación para todos, es decir, que se cuente con competencias bien desarrolladas que permitan saber leer, escribir, hacer operaciones aritméticas, entre otras cuestiones elementales e indispensables.

Las dos dimensiones están estrechamente entrelazadas, pues atacar el fracaso escolar ayuda a superar los efectos de las privaciones sociales que a menudo provocan dicho fracaso.¹⁰⁶³ Por estas razones, se impone la necesidad para los Estados de fortalecer las políticas y prácticas públicas destinadas a

¹⁰⁶¹ OCDE. “Diez pasos hacia la equidad en la educación” [en línea], p. 1 < <http://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf> > [18 junio 2019].

¹⁰⁶² OCDE. “Nota país...”, *op. cit.*, p. 1.

¹⁰⁶³ OCDE. “Diez pasos...”, *op. cit.*, p. 2.

proporcionar oportunidades de educación más equitativas para todas las personas, sobre todo, creando programas que apoyen a los estudiantes en desventaja, pues esto podría asegurarles una movilidad social ascendente.

Los países pueden, por ejemplo, promover un mayor acceso a la educación inicial o preescolar -de manera particular entre las familias más desfavorecidas- ya que estos programas proporcionan entornos de aprendizaje más equitativos y ayudan a los niños a adquirir habilidades sociales y emocionales esenciales.¹⁰⁶⁴

Además, de acuerdo con lo señalado por la propia OCDE, los países pueden establecer objetivos ambiciosos para monitorear el avance de los estudiantes en desventaja, destinar recursos adicionales a escuelas y estudiantes desfavorecidos, y reducir la concentración de estudiantes en desventaja en escuelas específicas. También deben tener la posibilidad de desarrollar la capacidad entre los docentes para identificar las necesidades de los estudiantes y manejar grupos con diversidades, promover una mejor comunicación entre padres y docentes y alentar a los padres a involucrarse más en la educación de sus hijos.¹⁰⁶⁵

La OCDE recomienda a los Estados procuren que los docentes y las escuelas deban fomentar el bienestar y generar un ambiente de aprendizaje positivo para todos los estudiantes, estimulando la importancia de la persistencia, invirtiendo esfuerzo y utilizando estrategias de aprendizaje apropiadas e invitando a los estudiantes a apoyarse unos a otros, por ejemplo, mediante programas de mentores entre pares.¹⁰⁶⁶

Todos estos elementos favorecen la movilidad social y pueden ayudar a reducir las brechas de desigualdad que cada día se hacen más grandes. Por eso es necesario que, a través del derecho, se aseguren dichas posibilidades y, en este sentido, el Derecho a la Educación es -como se verá a continuación- la brújula a través de la cual el marco jurídico ofrece el mayor número de posibilidades para la movilidad social.

¹⁰⁶⁴ OCDE. "Nota país...", *op. cit.*, p. 3.

¹⁰⁶⁵ *Ídem.*

¹⁰⁶⁶ *Ídem.*

IV. LA METAMORFOSIS A NIVEL INTERNACIONAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: DE SER UN DERECHO SOCIAL PARA CONVERTIRSE EN UN DERECHO HUMANO O FUNDAMENTAL.

El Derecho Social a la Educación ha sido adoptado por la mayoría de los países del mundo occidental; y hoy en día es un derecho ampliamente contemplado en gran parte de las Constituciones, así como en las Convenciones y tratados internacionales relativos a los Derechos Humanos. Este reconocimiento se ha venido gestando de manera reciente y es el resultado de un largo proceso histórico que significa ahora una renovación cultural e ideológica de esta era de modernidad.¹⁰⁶⁷

La educación -entendida como Derecho Social y luego como derecho humano- se ha venido transformando en una conquista histórica, fruto de tensiones, de luchas, de iniciativas de todo tipo y también de un desarrollo doctrinal no exento de polémicas.¹⁰⁶⁸

Este derecho empezó a tomar carta de naturaleza cuando pensadores de vanguardia tomaron conciencia de su importancia para el individuo y para la sociedad, concibiendo así un redimensionamiento de las funciones estatales que favoreciera su establecimiento a pesar de la oposición de las iglesias -que monopolizaron durante mucho tiempo la impartición educativa-, las élites y los integrantes de la alta burguesía, que veían con recelo el acceso a la educación de los trabajadores y de personas de distintos orígenes .¹⁰⁶⁹

El Derecho a la Educación es fruto de una lenta y larga -pero esperamos segura- conquista que se inicia con deseos y aspiraciones iniciales para promover una educación obligatoria, laica y gratuita para los estratos de la sociedad, sobre todo para los menos favorecidos. El Estado tuvo que asumir esta responsabilidad y crear las políticas públicas y destinar recursos financieros importantes para comenzar a hacer realidad esta pretensión. La convicción fue que esta tarea

¹⁰⁶⁷ MARTÍNEZ DE PISÓN, *op. cit.*, p. 54.

¹⁰⁶⁸ *Ídem.*

¹⁰⁶⁹ *Ibidem*, p. 55.

resultaba estratégica para generar progreso social, desarrollo económico y para contribuir a lograr la perfección moral del individuo y, por qué no, existe quienes opinan que también estaba de por medio una función civilizadora de las clases populares.¹⁰⁷⁰

Como hemos dicho antes, el Derecho a la Educación no figuró en las primeras declaraciones clásicas de derechos. No se encuentra contemplado en el Bill of Rights inglés de 1689, ni en la Declaración del Buen Pueblo de Virginia de 1776 o en la Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, ya referidas en el primer apartado de este capítulo.

La idea de que el Derecho a la Educación es esencial para poder ejercer la totalidad de los derechos humanos, tuvo que esperar más de un siglo para que su contenido social adquiriera forma constitucional y se consolidara. Sin embargo, existen algunas menciones aisladas sobre el tema educativo en las Constituciones francesas de 1791 y, sobre todo, en la de 1793.¹⁰⁷¹

Del mismo modo, la Constitución de Cádiz de 1812, dedicaba su Título IX a la instrucción pública, aunque no parece que con esa regulación se pretendiera reconocerse como un derecho o libertad pública.¹⁰⁷²

¹⁰⁷⁰ *Ídem.*

¹⁰⁷¹ En la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano votada por la Convención Nacional de ese país el 23 de junio de 1793 que se incorporó como preámbulo a la Constitución de 24 de junio de ese mismo año, en el artículo 22 señalaba a la educación como una necesidad de todos y se planteaba que la sociedad debía esforzarse al máximo para favorecer el progreso de la razón pública y poner la educación pública al alcance de todos los ciudadanos.

¹⁰⁷² El Capítulo único que conformaba este Título se integraba por seis artículos. El artículo 366 señalaba que en todos los pueblos de la Monarquía se establecerían escuelas de primeras letras, en las que se enseñaría a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprendería también una breve exposición de las obligaciones civiles. En el artículo 367, por su parte, se señalaba que se arreglarían y crearían el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzgaran convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes. El artículo 368, a su vez, indicaba que el plan general de enseñanza sería uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución Política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñaran las ciencias eclesiásticas y políticas. Además, el numeral 369 determinaba también que habría una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estaría, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública. El artículo 370 señalaba que las Cortes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglarían cuanto perteneciera al importante objeto de la instrucción pública y, finalmente, el 371 refería que todos los españoles tenían libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas, sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establecieran las leyes. *Constitución política de la monarquía española* [en

A partir de la mitad del siglo XIX, se fue haciendo patente la preocupación en los diferentes textos constitucionales de contemplar algunos derechos de contenido social y, con ello, acentuar los compromisos del Estado a fin de asegurar a todos los ciudadanos el derecho a una formación general.¹⁰⁷³

Uno de esos casos está representado por la Constitución Francesa de 1848, que contenía una especie de programa de Derechos Sociales, entre los que se contemplaba la instrucción.¹⁰⁷⁴ El texto francés señalaba -en la última parte de su preámbulo- que la República debía proteger al ciudadano en su persona, familia, religión, propiedad, trabajo y “poner al alcance de cada cual la instrucción indispensable a todos los hombres”.¹⁰⁷⁵

Sin embargo, como ya quedó apuntado, la doctrina coincide en reconocer que la primera Constitución en el mundo que aportó a la doctrina del Constitucionalismo los Derechos Sociales fue la Constitución Mexicana, aprobada en Querétaro, en 1917, entre los cuales –en opinión nuestra- habría de enarbolar al Derecho a la Educación, como el más importante de ellos.¹⁰⁷⁶

El objeto esencial de los Derechos Sociales -que se elevaron por vez primera a un texto constitucional- tenía como fin aminorar las injusticias surgidas del

línea] 1812, pp. 590-591,
<http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_cadiz.pdf> [17 junio 2019]

¹⁰⁷³ OLMEDA JOVER, Gonzalo. “El derecho a la educación en los textos internacionales de derechos humanos”. *Revista española de pedagogía*, España, 1988, vol. 46, núm. 180, p. 282.

¹⁰⁷⁴ *Idem*.

¹⁰⁷⁵ El último párrafo del Preámbulo de la Constitución de 1848 señalaba también que por medio de una asistencia fraternal se debía asegurar la existencia de los ciudadanos necesitados, ya fuera procurándoles trabajo dentro de sus recursos, ya fuera ayudando, cuando carecían de familia, a aquéllos que no estaban en condiciones de trabajar. *Constitución de la II República francesa* [en línea] 1848,

< <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/cf1848.htm> > [18 junio 2019].

¹⁰⁷⁶ El artículo 3º del texto original de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señalaba:

“La enseñanza será libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero de 1857 [en línea] 1917, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf> [18 junio 2019].

exacerbado individualismo, a través de encomendarle al Estado la obligación de crear normas e instituciones que dieran tratamiento desigual y compensatorio a los desiguales sociales.¹⁰⁷⁷

El maestro José Gamas Torruco sostiene que el Estado tiene que establecer su imperio para ajustar que los actos de autoridad, vigilancia y regulación, se inclinen a proteger a las clases trabajadoras del ámbito rural y urbano, reduciendo los beneficios de los propietarios o patrones.¹⁰⁷⁸

Posteriormente, las Constituciones de Weimar de 1919¹⁰⁷⁹, de la Republicana Española de 1931¹⁰⁸⁰ y la de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, de 1936,¹⁰⁸¹ también regularon el Derecho Social a la Educación. Años más tarde, la educación -como Derecho Social- se generalizó en el Constitucionalismo del Siglo XX, de manera particular después de la Segunda

¹⁰⁷⁷ CONTRERAS BUSTAMANTE Raúl y coautores, *Teoría de la Constitución*, Editorial Porrúa, México, 8ª edición 2018, p. 254.

¹⁰⁷⁸ GAMAS TORRUCO José, *Derecho Constitucional Mexicano*, Editorial Porrúa, México, 2006, pp. 492 y 493.

¹⁰⁷⁹ El artículo 120 de la Constitución de Weimar señalaba que la educación de la prole para el desarrollo corporal, espiritual y social, constituían el deber supremo, y un derecho natural de los padres, velando por su cumplimiento la comunidad política. *Constitución de la República de Weimar* [en línea] 1919, <http://www.zum.de/psm/weimar/weimar_vve.php> [18 junio 2019].

¹⁰⁸⁰ El artículo 48 de la Constitución española señalaba:

“El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.”

Constitución de la República Española [en línea] 1931

<http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf> [18 junio 2019].

¹⁰⁸¹ El artículo 121 de la Constitución de la URSS de 1936, indicaba que los ciudadanos tenían derecho a la instrucción. Asimismo, este precepto señalaba que garantizaban este derecho la enseñanza general y obligatoria de ocho grados, la gran amplitud de la enseñanza media politécnica general, de la enseñanza profesional y técnica, y de la enseñanza media especializada y superior, basadas en la vinculación del estudio con la vida, con la producción; el fomento máximo de la enseñanza nocturna y por libre, la gratuidad de toda clase de enseñanza y el sistema de becas del Estado; la enseñanza en las escuelas en la lengua materna, y la organización en las fábricas, sovjoses y koljoses de la enseñanza gratuita fabril, técnica y agronómica para los trabajadores. *Constitución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas* [en línea] 1936 <<https://www.departments.bucknell.edu/russian/const/1936toc.html>> [18 junio 2019]

Guerra Mundial¹⁰⁸², pues va a ser recogida por las Constituciones que se promulgarán después de la conflagración;¹⁰⁸³ pero sobre todo, por su inclusión en diversos instrumentos convencionales internacionales.

La importancia de la educación tuvo un impulso fundamental, a partir de que se le reconoce con la firma de la Carta de las Naciones Unidas, en San Francisco California, en 1945 y se reforzó con el establecimiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) cuya Constitución fue aprobada en Londres, el 16 de noviembre de ese mismo año.

El Preámbulo de dicho instrumento señala que: "La amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua".¹⁰⁸⁴

La evolución jurídica vino a ser recapitulada a través del reconocimiento de considerar a la difusión de la cultura y la educación como elementos indispensables para el ejercicio de la libertad y de la dignidad humana como fin supremo del derecho.¹⁰⁸⁵ Esta puede ser entendida como la capacidad abstracta y potencial del ser humano para realizarse como tal".¹⁰⁸⁶

Al ser reconocido el Derecho Social a la educación por la más importante organización internacional, se transformó en un auténtico Derecho Humano. Porque no basta enunciar y reconocer un amplio catálogo de derechos, si el Estado no crea los medios para hacer posible su ejercicio; y la dignidad del ser humano es una exigencia cualitativa en la aplicación y ejercicio de los derechos. Con la adopción plena de ese derecho, se reconoció que los derechos individuales –por

¹⁰⁸² CONTRERAS BUSTAMANTE, *op. cit.*, p. 247.

¹⁰⁸³ El derecho a la educación se contemplará, por ejemplo, en la Constitución francesa de 1946, en la Constitución italiana de 1947, en la Constitución portuguesa de 1976 y en la española de 1978.

¹⁰⁸⁴ *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* [en línea] 1945
<http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [19 junio 2019].

¹⁰⁸⁵ CONTRERAS BUSTAMANTE, *op. cit.*, p. 229.

¹⁰⁸⁶ Ídem, p. 231.

muy tutelados que estén- ya no son garantía para procurar, por sí mismos, la dignidad humana.¹⁰⁸⁷

La carta constitutiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), establece que las naciones del mundo -de manera gradual- deberán procurar mediante la cooperación en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, alcanzar la paz internacional y el bienestar general de la humanidad en los términos que se ha establecido en la Carta de las Naciones Unidas.¹⁰⁸⁸

En el artículo I.2 –entre otras cosas- se disponen como finalidades de la Organización: dar un nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura; colaborar con los Estados Miembros -que así lo deseen- para ayudarles a desarrollar sus actividades educativas propias; instituir entre los miembros el fomento del ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna; así como “sugerir los métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre”.¹⁰⁸⁹

Poco tiempo después, la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁰⁹⁰ elevó a la educación al rango de derecho humano; y desde ese momento, comenzó a ser reconocido como tal en una gran cantidad de tratados internacionales.¹⁰⁹¹

De hecho, el Preámbulo de dicha Declaración señala que considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas proclama un ideal común por el que todos los pueblos y las naciones deben

¹⁰⁸⁷ CONTRERAS BUSTAMANTE, *op. cit.*, p. 232.

¹⁰⁸⁸ Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [en línea], 1945 portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [19 de junio 2019]

¹⁰⁸⁹ Constitución de la UNESCO, artículo I. 2, incisos a) y b), *Ídem*.

¹⁰⁹⁰ *Declaración Universal de Derechos Humanos* [en línea] 1948
<<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>> [19 junio 2019].

¹⁰⁹¹ MARTÍNEZ DE PISÓN, *op. cit.*, p. 56.

esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan mediante la enseñanza y la educación, el respeto a esos derechos y libertades.

La incorporación del Derecho Social a la educación como derecho humano por la máxima autoridad del Derecho Internacional, vino a fructificar la larga lucha por lograr su reconocimiento. Además, asignarle un papel protagónico a la enseñanza y la educación, para señalarlas como el medio concreto y específico para llevar a cabo, nada menos que: la libertad, la justicia y la paz, representó darles un valor incalculable y una importancia imposible de ser negada.

De manera expresa, la Declaración Universal de los Derechos Humanos transformó al Derecho Social a la educación como derecho humano, ya que en su artículo 26, establece que: "Toda persona tiene derecho a la educación". La Declaración instituye, además, que la educación debe ser gratuita y obligatoria, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.¹⁰⁹²

Respecto de la instrucción técnica y profesional, ésta deberá de ser generalizada y garantizar que el acceso a los estudios superiores tenga que ser igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La Declaración -que fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en París Francia, el 10 de diciembre de 1948- en su Resolución 217 A (III), señala en el mismo numeral, que aspira a que la educación tenga por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Así mismo, "deberá luchar para lograr la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz".¹⁰⁹³

Por último, la fracción 3, del mismo artículo 26, establece que los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

¹⁰⁹² <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

¹⁰⁹³ *Declaración Universal de Derechos Humanos*, artículo 26, fracción 2.

Existen investigadores que afirman que, en principio, la Declaración Universal de Derechos humanos no iba a recoger Derechos Económicos, Sociales y Culturales, pues la intención de los países occidentales que habían vencido en la Segunda Guerra Mundial era que fuese una declaración al viejo estilo de las primeras fases de positivación. De ahí que, como señala José Martínez de Pisón, la mención al Derecho a la Educación se volviera de suma importancia para el reconocimiento de los derechos humanos, junto con otros artículos que amplificaban su repercusión como son los que recogen el principio de igualdad y de no discriminación.¹⁰⁹⁴

El artículo 26 debe entonces ser interpretado y complementado en relación con la primera parte del artículo 2 de la misma Declaración, que dispone, entre otras cosas, que: "Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".¹⁰⁹⁵

De la misma manera, el artículo 26 se encuentra ligado de manera estrecha con el artículo 22, que a la letra dice: "Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad".¹⁰⁹⁶

Finalmente, junto con el reconocimiento del Derecho a la Educación establecido en la Declaración, está íntimamente relacionado el artículo 18, que determina la libertad de pensamiento, conciencia y religión y "la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia".¹⁰⁹⁷

¹⁰⁹⁴ MARTÍNEZ DE PISÓN, *op. cit.*, pp. 56-57.

¹⁰⁹⁵ *Declaración Universal de Derechos humanos*, artículos 2 y 26.

¹⁰⁹⁶ *Ibidem*, artículo 22.

¹⁰⁹⁷ *Ibidem*, artículo 18.

Esta línea doctrinal -establecida en la Declaración Universal de 1948- va a continuarse con una serie de convenciones internacionales de suma trascendencia, que nos permitimos citar como parte integral de la investigación.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su undécima reunión, celebrada en París Francia, del 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960, logró el acuerdo de una serie de disposiciones convencionales que están consideradas como uno de los instrumentos normativos de carácter internacional más importantes respecto al Derecho a la Educación.¹⁰⁹⁸

Las disposiciones concertadas en la "Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza", se les reconoce como pilar esencial para subsecuentes acuerdos y con frecuencia sus elementos principales son mencionados por otros instrumentos relativos a la educación adoptados por las Naciones Unidas.

Este instrumento incluye la noción de que la educación no es un lujo sino un *derecho fundamental*, y subraya la obligación de los Estados Parte de proscribir cualquier forma de discriminación en el ámbito educativo y de promover la igualdad de oportunidades en materia de enseñanza.

Los Estados Partes de la Convención aceptaron la obligación de aplicar el Derecho a la Educación, tal como ha sido formulado en el instrumento. La obligación del Estado de proporcionar una enseñanza primaria gratuita y obligatoria; enseñanza secundaria -en sus diferentes formas- que deberá ser generalizada y accesible a todos; y la enseñanza superior, que deberá ser igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad individual; entre otras responsabilidades.

¹⁰⁹⁸ *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, [en línea], 1960,
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [19 junio 2019]

La Convención también estableció que la educación deberá propiciar el completo desenvolvimiento de la personalidad humana y reforzar el pleno respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

La Convención no estableció la posibilidad de algún tipo de reserva¹⁰⁹⁹ y fue ratificada por 104 Estados Miembros.

Después, conviene considerar lo establecido en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que fue aprobado por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), el 16 de diciembre de 1966.¹¹⁰⁰

Dicho documento señala –de manera expresa y clara- en su artículo 13, que los Estados contratantes del Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Dicha Convención Internacional ratificó que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y en favor del más amplio sentido de su *dignidad*, así mismo, debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Se adoptó la convención de que: “la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.¹¹⁰¹

El Pacto reitera lo dispuesto en la Declaración Universal, en el sentido de indicar que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita; y reglamenta que la enseñanza secundaria -en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional- deberá ser generalizada y se procurará su accesibilidad a todos y se trabajará -de manera progresiva- para lograr la implantación de dicha enseñanza de manera gratuita.

En cuanto a la enseñanza superior se estableció que deberá procurar hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno y

¹⁰⁹⁹ *Ídem*, artículo 9.

¹¹⁰⁰ *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* [en línea], 1996. Su entrada en vigor fue el 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27.

¹¹⁰¹ *Ibidem*.

por cuantos medios sean apropiados, y "en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita".¹¹⁰²

Conviene señalar que según el apartado c) del párrafo 2 del artículo 13, la enseñanza superior no "debe ser generalizada", sino sólo disponible "sobre la base de la *capacidad*", elemento que habrá de valorarse con respecto a los conocimientos especializados y la experiencia de cada cual.

Las demás disposiciones del Pacto en materia educativa incluyen preceptos para disponer el fomento de la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; implantar un sistema adecuado de becas y procurar la mejora continua de las condiciones materiales del cuerpo docente.

De igual manera, ratificó que el Estado deberá respetar la libertad de los padres y tutores legales de escoger para sus hijos o pupilos escuelas privadas - siempre que satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba- y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral cuando esté de acuerdo con sus propias convicciones.¹¹⁰³

Por su parte, el artículo 14 de este instrumento internacional estableció un plazo de dos años para elaborar un plan detallado de acción para la aplicación progresiva -dentro de un tiempo razonable- para la implementación de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos los Estados integrantes.¹¹⁰⁴

El Derecho a la Educación también ha sido reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada el 20 de noviembre de 1989. Este instrumento internacional -que es de carácter obligatorio para los Estados

¹¹⁰² El 15 de mayo de 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Decreto por el que se reformaron, adicionaron y derogaron diversas disposiciones constitucionales de la Carta Magna Mexicana, que entre otras muchas cosas establece en el artículo 3º fracción X, que: "La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado", lo que se verá más adelante en este mismo Capítulo.

¹¹⁰³ *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* [en línea] 1996 <http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Pacto_IDESC.pd> [19 junio 2019].

¹¹⁰⁴ *Ídem*.

firmantes- se ha utilizado en todo el mundo para promover y proteger los derechos de la infancia.

En el artículo 28 de dicha Convención se establece que: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidad ese derecho”.¹¹⁰⁵

Para hacer efectivo ese derecho, ratifica la obligación de implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; de fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria -incluida la enseñanza general y profesional- todos los niños y procurar la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de ayuda o asistencia financiera a quien lo necesite.

Tratándose de la enseñanza superior, la Convención coincide en limitar que deberá ser accesible a todos, pero señalando que deberá ser sobre la base de la capacidad del Estado, por cuantos medios sean apropiados.

De manera general, se establecen además las previsiones para todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; se fomente la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar; se vele por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la Convención; y la obligación para todos los Estados Partes, de fomentar la cooperación internacional en cuestiones de educación, para contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso general a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza.¹¹⁰⁶

A su vez, el artículo 29 de la Convención determina que la educación del niño debe ser orientada a desarrollar la personalidad, aptitudes y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como el respeto de sus

¹¹⁰⁵ *Convención sobre los derechos del niño* [en línea], 1989, <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> [19 junio 2019]

¹¹⁰⁶ *Ídem*.

< <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> > [19 junio 2019].

padres y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.

La educación también deberá preparar al niño para asumir una vida responsable dentro de una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena, así como inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.¹¹⁰⁷

El Derecho a la Educación ha sido afirmado también en un gran número de documentos no vinculantes y otras declaraciones de nivel internacional, entre las que se encuentra la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.¹¹⁰⁸

En el Preámbulo de esta importante Declaración se dejó constancia de que a pesar de que hacía más de 40 años de aprobado en la Declaración Universal de Derechos Humanos que señala que: "toda persona tiene derecho a la educación", a esa fecha se calculaba que más de 100 millones de niños y de niñas -de los cuales 60 por lo menos eran niñas- no tenían acceso a la enseñanza primaria; había más de 960 millones de adultos analfabetos; más de la tercera parte de los adultos del mundo carecían de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas tecnologías; y de 100 millones de niños e innumerables adultos no conseguían completar el ciclo de educación básica.

Este instrumento internacional reiteró a la educación como un Derecho Fundamental de todos -hombres y mujeres- y en el mundo entero y se reconoció que aquella puede "contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional".¹¹⁰⁹

¹¹⁰⁷ *Ídem.*

¹¹⁰⁸ "La Conferencia reunió en Jomtien a 1500 participantes. Los delegados de 155 Estados, sobre todo autoridades nacionales y especialistas de la educación y de otros sectores importantes, además de los funcionarios y especialistas que participaron en calidad de representantes de 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales". *Ídem.*

¹¹⁰⁹ *Declaración mundial sobre educación para todos* [en línea] 1990
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa> [19 junio 2019].

De esa forma, esta Declaración Mundial se planteó como primer objetivo de los Estados, el que cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

Esas necesidades, de acuerdo con lo establecido en ese documento, abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje -como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas- como los contenidos básicos del aprendizaje -conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes- necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.¹¹¹⁰

Tres años después, la Declaración y Programa de Acción de Viena fue adoptada por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, el 25 de junio de 1993 y tuvo por objeto destacar que la plena realización de todos los Derechos Humanos; Derechos Económicos, Sociales y Culturales y Derechos Civiles y Políticos y las libertades sin ningún tipo de discriminación, como el racismo, la xenofobia -hacia inmigrante, indígenas, minorías étnicas u otros grupos-, reafirmando también los derechos humanos de mujeres, niños y personas con discapacidad.¹¹¹¹

En el párrafo 33 de la Parte I de la Declaración y Plan de Acción de Viena, se reafirmó la importancia de lo que antes habían establecido la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y otros instrumentos internacionales de derechos humanos, en materia de educación.

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos reiteró el deber de los Estados de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación para fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de

¹¹¹⁰ *Ídem.*

¹¹¹¹ *Declaración y Programa de Acción de Viena*, [en línea] 1993, https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf. [16 junio 2019].

amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos.¹¹¹²

En la Parte II, párrafo 80, a la letra dispuso: "La educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal".¹¹¹³

Es de llamar la atención cómo las organizaciones internacionales dedicadas al fomento de la educación –en todos sus niveles- han tenido que desarrollar una labor de lucha infatigable, permanente y a veces infructuosa. A veces, la falta de cumplimiento de parte de algunos Estados se debe a debilidades o carencia de recursos financieros, pero también -en muchas ocasiones- a falta de voluntad política o a una deliberada estrategia por tratar de mantener a su población con bajos niveles educativos, bajo la premisa de que es más fácil gobernar a un país de ignorantes que a uno de ciudadanos informados y empoderados.

Tal como sucedió en tiempos pasados cuando la educación estaba reservada y restringida a las élites poderosas, porque saber, es poder.¹¹¹⁴

Pocos años después, se habría de celebrar el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de Abril de 2000, donde se promulgó un Marco de Acción en el Foro Mundial sobre la Educación, donde los participantes se comprometieron a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos los ciudadanos y todas las sociedades, que se habían propuesto en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos.

¹¹¹² *Ídem.*

¹¹¹³ *Ídem.*

¹¹¹⁴ En el párrafo 33 de la Parte I de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, se reconoce. "La Conferencia observa que la falta de recursos y las inadecuaciones institucionales pueden impedir el inmediato logro de estos objetivos".

El Marco decretó que el Derecho a la Educación impone a los Estados la obligación de garantizar a todos los ciudadanos la oportunidad de cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje. “La Educación para Todos supone la participación y el compromiso de todos en la educación”.¹¹¹⁵

Conviene no olvidar que cuando un Estado se incorpora –en ejercicio de sus facultades soberanas- como parte de un tratado internacional, asume el compromiso de respetar y garantizar los derechos, libertades y demás obligaciones que se establezcan en dicho instrumento jurídico de carácter internacional.

A nivel regional, el Derecho a la Educación también se encuentra protegido por diversos instrumentos internacionales que tienen fuerza convencional.

En el Sistema Interamericano, por ejemplo, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, aprobada en la Novena Conferencia Internacional Americana, celebrada en Bogotá, Colombia, en 1948, estableció en su Preámbulo que todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están por naturaleza de razón y conciencia, deben conducirse fraternalmente los unos con los otros.

Al respecto, el profesor emérito de la Facultad de Derecho de la UNAM, Sergio García Ramírez, quien fungió como Juez y Presidente de Corte Interamericana de Derechos Humanos, sostiene que vivimos “una mundialización creadora o proclamadora y supervisora del efectivo imperio del sistema internacional de los derechos humanos, con todo lo que esto entraña”.¹¹¹⁶

En la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, se estableció que: “El cumplimiento del deber de cada uno es exigencia del derecho de todos. Derechos y deberes se integran correlativamente en toda actividad social

¹¹¹⁵ SAUL, Ben, KINLEY David y MOWBRAY Jacqueline. *The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. Commentary, cases and materials*. Oxford University Press, Nueva York, 2016, p. 1089.

¹¹¹⁶ GARCÍA RAMÍREZ Sergio, *Panorama de la jurisprudencia interamericana sobre derechos humanos*, CNDH, México, 2018, p. 27.

y política del hombre. Si los derechos exaltan la libertad individual, los deberes expresan la *dignidad* de esa libertad”.¹¹¹⁷

El artículo XII de dicha Declaración impone que toda persona tiene Derecho a la Educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas.

Por su parte, el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, también conocido como Protocolo de San Salvador -que al igual que las disposiciones convencionales de carácter internacional antes estudiadas- establece que toda persona tiene derecho a la educación y que ésta debe orientarse, además de los fines que se persiguen en el Pacto, a fortalecer el pluralismo ideológico, la justicia y la paz.¹¹¹⁸

El Preámbulo de dicho protocolo adoptado en San Salvador, El Salvador, el 17 de noviembre de 1988, declaró –entre otras muchas cosas- que: “Considerando la estrecha relación que existe entre la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales y la de los derechos civiles y políticos, por cuanto las diferentes categorías de derechos constituyen un todo indisoluble que encuentra su base en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana, por lo cual exigen una tutela y promoción permanente con el objeto de lograr su vigencia plena, sin que jamás pueda justificarse la violación de unos en aras de la realización de otros”.

Agrega además: “Recordando que, con arreglo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, sólo puede realizarse el ideal del ser humano libre, exento del temor y de la miseria, si se crean condiciones que permitan a cada persona gozar de sus

¹¹¹⁷ El párrafo primero del artículo XII de la Declaración a la letra dice: “Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas”. *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre* [en línea] 1948 <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp> [20 nov 2019].

¹¹¹⁸ Artículo 13 del *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”* [en línea] 1988 <https://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/a-52.html> [17 junio 2019].

derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos".¹¹¹⁹

Se entiende de sobre manera que el goce y disfrute de tales concepciones jurídicas solo puede garantizarse si la persona tiene la educación necesaria y suficiente para conocer, entender y hacer vales sus propios derechos.

Ese Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos estableció que los Estados parte deberán adoptar las medidas necesarias -tanto de su orden interno como mediante la cooperación entre los Estados- en especial de manera económica y técnica, "hasta el máximo de los recursos disponibles y tomando en cuenta su grado de desarrollo, a fin de lograr progresivamente, y de conformidad con la legislación interna, la plena efectividad de los derechos que se reconocen en el presente Protocolo"¹¹²⁰.

Aunque en esencia el artículo 13 de este Tratado Internacional -que se refiere al Derecho a la Educación- establece un texto muy similar a los preceptos de carácter internacional antes mencionados, a diferencia determina que el Derecho a la Educación *es justiciable*.

El artículo 19.6 del Protocolo establece una norma vinculante que dice: "En el caso de que los derechos establecidos en el párrafo a) del artículo 8 y en el artículo 13 fuesen violados por una acción imputable directamente a un Estado parte del presente Protocolo, tal situación podría dar lugar, mediante la participación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, y cuando proceda de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, a la aplicación del sistema de peticiones individuales regulado por los artículos 44 a 51 y 61 a 69 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos".¹¹²¹

García Ramírez establece que la doctrina interamericana ha experimentado un importante desarrollo en lo concerniente al control de la convencionalidad, pues las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos tienen la fuerza de una declaración o condena jurisdiccional; en otros términos, revisten eficacia

¹¹¹⁹ Ídem.

¹¹²⁰ Ídem, artículo 1º.

¹¹²¹ Artículo 1º. Ver: SAUL, Ben, *op. cit.*, p. 1091.

vinculante, no solo orientadora o recomendatoria. Además, la Corte sostiene que esta atribución de control concierne no solo a los tribunales, "sino a cualquiera órganos o agentes del Estado".¹¹²²

La Corte Interamericana se ocupa de los derechos de quienes menos se hallan protegidos o francamente desprotegidos en función de sus condiciones materiales. De esta manera ha construido lo que puedo llamar una *jurisprudencia para los más débiles*".¹¹²³

En materia de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, las decisiones sobre reparaciones que ha emitido la Corte Interamericana de Derechos Humanos tienen la misma dimensión que en los Derechos Civiles y Políticos. "En lo relativo al Derecho a la Educación, la Corte ha aplicado –en el ámbito de su competencia- el Protocolo de San Salvador, al que ya se hizo referencia".¹¹²⁴

En el orden internacional en Europa, la ponderación de los Derechos Sociales no ha alcanzado una dimensión similar a lo establecido en el Sistema Interamericano. El Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, aprobado el 20 de marzo de 1952 en París, señala que a nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El artículo 2º de ese instrumento de carácter convencional, señala además que el Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.¹¹²⁵

A pesar de que este derecho se formula en términos negativos, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos estableció en el "*Caso relativo a ciertos aspectos del régimen lingüístico de la enseñanza en Bélgica*", que esta disposición implica

¹¹²² GARCÍA RAMÍREZ, *op. cit.*, p.p. 43 y 76.

¹¹²³ *Ibidem*, p. 47.

¹¹²⁴ *Idem*, *op. cit.*, p. 159.

¹¹²⁵ *Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*.

<<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1253.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/1253>> [19 junio 2019].

un derecho positivo de acceso a las instituciones educativas existentes en un momento determinado y derechos a una educación efectiva.¹¹²⁶

En la Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos, aprobada el 27 de julio de 1981, en Nairobi, Kenya, se estableció que todo individuo tendrá derecho a la educación.¹¹²⁷

En su Preámbulo, la Carta reconoce a los Derechos Sociales -de manera clara y trascendente- cuando consagra que: "Convencidos de que en lo sucesivo es esencial prestar especial atención al derecho al desarrollo y de que los derechos civiles y políticos *no pueden ser disociados* de los derechos económicos, sociales y culturales en su concepción y en su universalidad, y de que *la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales constituye una garantía del disfrute de los derechos civiles y políticos*".¹¹²⁸

Por otra parte, la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño suscrita el 29 de Noviembre de 1999, consideró que la promoción y la protección de los derechos y el bienestar del niño, implican el cumplimiento de deberes por parte de todo el mundo.

¹¹²⁶ SAUL, Ben, *op. cit.*, p. 1089. En este caso se señala textualmente: "A pesar de su formulación negativa, esta disposición utiliza el término 'derecho' y habla de un 'derecho a la instrucción'. Igualmente, el Preámbulo del Protocolo precisa que éste tiene por objeto la garantía colectiva de 'derechos y libertades'. Por tanto no cabe duda alguna de que el artículo 2 consagra un derecho.

[...]

La formulación negativa significa, y así lo confirman los trabajos preparatorios [...], que las Partes Contratantes no reconocen un derecho a la educación que les obligue a mantener a su costa o subvencionar un sistema de enseñanza de una forma o en una escala determinadas. De ello no cabe deducir, sin embargo, que el Estado carezca de toda obligación positiva para asegurar el respeto de este derecho, tal como el artículo 2 del Protocolo le protege. Puesto que un 'derecho' existe, éste es garantizado en virtud del artículo 1 del Convenio, a toda persona dependiente de la jurisdicción de un Estado contratante.

[...]

En consecuencia, la primera frase del artículo 2 del Protocolo garantiza, en primer lugar, un derecho de acceso a los centros escolares que existen en determinado momento, pero el acceso a estos últimos no es sino una parte del derecho a la instrucción. Para que el 'derecho a la instrucción' produzca efectos es preciso todavía, sobre todo, que el individuo titular del mismo tenga la posibilidad de sacar provecho de la enseñanza recibida. "Case Relating to Certain Aspects of the Laws on the Use of Languages in Education in Belgium (Apps. 174/62, 1677/62, 1691/62, 1769/63, 1994/63 y 2126/64), [en línea] 23 Julio 1968.

<

¹¹²⁷ Artículo 17 de la *Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos*

< <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1297.pdf>> [19 junio 2019].

¹¹²⁸ Ídem.

En su artículo 11 se reconoció que todo niño tiene Derecho a la Educación. La educación del niño estará encaminada –entre otras cosas- a promover el respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales, con especial referencia a aquéllos establecidos en las disposiciones de los diferentes instrumentos africanos sobre derechos humanos y de los pueblos y en las declaraciones y las convenciones internacionales sobre derechos humanos.

La Carta reconoce como elemento esencial para el desarrollo social, la necesidad de preparar al niño para una vida responsable dentro de una sociedad libre, con espíritu de comprensión, tolerancia, diálogo, respeto mutuo y amistad entre todos los grupos étnicos, tribales y religiosos.¹¹²⁹

Los Estados que suscribieron la referida Carta se comprometieron a adoptar todas aquellas medidas adecuadas para proporcionar educación básica gratuita y obligatoria y fomentar el desarrollo de la educación secundaria gratuita -en sus diferentes formas- y la educación superior accesible a todos; adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a la escuela y reducir las tasas de abandono escolar y establecer medidas especiales respecto a las niñas, a los niños con talento y a los niños en desventaja, para igualar el acceso a la educación de todos los sectores de la comunidad.

Así mismo, los Estados Parte que suscribieron la Carta se obligaron a implementar medidas apropiadas para garantizar que las niñas que queden embarazadas antes de haber completado su educación tengan la oportunidad de continuar con sus estudios conforme a su capacidad individual.¹¹³⁰

Además de esos instrumentos internacionales, otros más protegen el Derecho a la Educación en contextos específicos o protegen aspectos particulares de Derechos Humanos en la educación.

Como puede comprobarse de la lectura de los instrumentos internacionales globales y de carácter regional, así como atendiendo al estudio de lo señalado en diversas Constituciones de Estados – de manera más recurrente, después de la

¹¹²⁹ Ídem.

¹¹³⁰ Ídem.

segunda posguerra- es evidente que el Derecho a la Educación, es hoy en día, una realidad. Es más, ha dejado de ser considerado un Derecho Social, es decir un principio aspiracional de carácter filosófico, para transformarse un Derecho Humano y Fundamental indiscutible.

La educación, como ya se ha dicho, ha dejado de ser un acto de generosidad para convertirse en un asunto de justicia. El Derecho a la Educación – a nuestra consideración, el más importante de los Derechos Sociales- ha adquirido cada vez más importancia, pues a través de él se busca hacer efectivo el principio de igualdad sustantiva, al buscar atenuar la desigualdad de oportunidades efectivas.

A esta concepción sobre el fundamento de los Derechos Sociales, se suma otra de construcción más reciente, que sostiene que son también fundamento de la dignidad y la libertad, como capacidad de un individuo para orientar sus propias decisiones. Se sostiene que al admitirse que resulta indispensable tener las necesidades básicas cubiertas –como condición necesaria para la autonomía- entonces todos los Derechos Sociales sirven a la libertad del mismo modo que los Derechos Civiles.¹¹³¹

Esta dualidad, sin embargo, lejos de ser contradictoria, remarca la importancia del Derecho a la Educación como una prerrogativa en la que existen muchos beneficiarios a partir de la protección de derechos de carácter subjetivo. Por ello, es necesario determinar cuáles son los alcances e implicaciones de este derecho para comprender de mejor manera los beneficios que puede tener en las sociedades democráticas.

¹¹³¹ SOBERANES DÍEZ, José María. *El Derecho a la Educación en México*. Editorial Porrúa, México, 2015, p. 6.

V. ALCANCES E IMPLICACIONES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SEGÚN EL COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES DE LAS NACIONES UNIDAS.

Otro de los instrumentos internacionales más importantes para determinar qué debe implicar para los Estados el Derecho a la Educación y cuáles son sus alcances, es la Observación General número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, que se discutió y aprobó durante el vigésimo primer período de sesiones, celebrado del 15 de noviembre al 3 de diciembre de 1999.

En este documento se interpretaron los contenidos del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, relacionados con el Derecho a la Educación y se señalan de manera clara qué tipo de obligaciones derivan de ellos.¹¹³²

Esta Observación General estableció de manera diáfana que la educación es un Derecho Humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Considera a la educación como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente a salir de la pobreza y participar de manera plena dentro de sus comunidades.

Además, considera que la educación “desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico”.

Argumenta que cada vez está más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los Estados pueden hacer y que su importancia no es únicamente práctica, pues cuando un ser humano dispone de

¹¹³² *Observación General No. 13. “El derecho a la educación (artículo 13)”* [en línea] 1999, <<https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>> [17 junio 2019].

una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, recibe uno de los placeres y recompensas de la existencia humana.¹¹³³

Partiendo de esta premisa, en la Observación General se indica que toda la enseñanza -sea pública o privada, escolar o extraescolar- debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, así como a fortalecer el respeto por los Derechos Humanos y las libertades.

Además, la educación debe -como ya se señaló con anterioridad- capacitar a todas las personas para participar de manera plena y efectiva en una sociedad libre, porque ello favorece la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promueve las actividades en pro del mantenimiento de la paz.¹¹³⁴

No debe perderse de vista, sin embargo, que si bien la aplicación precisa y pertinente de los requisitos que son fundamentales para asegurar este derecho, depende de las condiciones que imperen en un determinado Estado.

La aplicación precisa y pertinente de la educación -en todas sus formas y en todos los niveles- según la Observación General, debe tener cuatro características interrelacionadas, que se presentan como "Elementos Institucionales" indispensables: a) disponibilidad; b) accesibilidad; c) aceptabilidad, y d) adaptabilidad.

a. Elementos institucionales

En el texto de la Observación General se asienta que el Comité sabe que: "para millones de personas de todo el mundo, el disfrute del derecho a la educación sigue siendo un objetivo lejano. Más aún, en muchos casos, este objetivo se aleja cada vez más. El Comité también tiene conciencia de los

¹¹³³ Ídem.

¹¹³⁴ Ibídem, párrafo cuarto.

extraordinarios obstáculos estructurales y de otro tipo que impiden la aplicación plena del artículo 13 en muchos Estados Partes”.¹¹³⁵

Este documento trascendental sintetiza lo que establecen múltiples instrumentos de carácter internacional, cuando reconoce que: “La educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana”.

Los elementos institucionales -según esta Observación General- deben caracterizar a los Derechos Sociales y tienen como objetivo hacer efectivo el Derecho a la Educación y, en consecuencia, los demás Derechos Económicos y Sociales.¹¹³⁶

La *disponibilidad* implica -en materia de educación- que debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. De manera general, consiste en: “garantizar la suficiencia de los servicios, instalaciones, mecanismos, procedimientos o cualquier otro medio por el cual se materializa un derecho para toda la población”.¹¹³⁷

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, señala que para que éstos funcionen tendrán que tomarse en cuenta los numerosos factores de los que dependen, como el contexto de desarrollo en el que actúan. Por ejemplo, las instituciones y los programas necesitarán edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, entre otros. Algunos más necesitarán también bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, entre otras cosas.¹¹³⁸

En lo relativo a la *accesibilidad*, se trata de asegurar que los medios por los cuales se materializa un derecho sean asequibles -sin discriminación alguna- a todas las personas.¹¹³⁹

¹¹³⁵ *Ibidem*, párrafo segundo.

¹¹³⁶ SERRANO, Sandra y VÁZQUEZ Daniel. *Los derechos en acción. Obligaciones y principios de derechos humanos*. FLACSO-México, México, 2013, p. 83.

¹¹³⁷ *Ibidem*, pp. 84-85.

¹¹³⁸ *Observación General núm. 13, op. cit.*, párr. 6.

¹¹³⁹ SERRANO y VÁZQUEZ, *op. cit.*, p. 86.

La *accesibilidad* -en el ámbito educativo- consta de tres dimensiones importantes. La primera de ellas es la *no discriminación*, que supone que la educación debe ser asequible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho. La segunda dimensión, es la *accesibilidad material*, que implica que la educación debe ser posible en el ámbito material, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable -por ejemplo, una escuela vecinal- o por medio de la tecnología moderna, como por ejemplo, mediante el acceso a programas de educación a distancia.

La tercera dimensión, es la *accesibilidad económica*, que conlleva que la educación pueda estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por los distintos niveles educativos: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales pide a los Estados que implanten -de manera gradual- la gratuidad en la enseñanza secundaria y superior.¹¹⁴⁰

La aceptabilidad "implica que el medio y los contenidos elegidos para materializar el ejercicio de un derecho sean aceptados por las personas a quienes están dirigidos".¹¹⁴¹ En el caso de la educación, por ende, este elemento requiere que la forma y fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, sean aceptables, por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad, para los estudiantes y, cuando proceda, también los padres.¹¹⁴²

Finalmente, la *adaptabilidad*, implica el elemento institucional que requiere la educación para que tenga la flexibilidad necesaria para ajustarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.¹¹⁴³ Estos

¹¹⁴⁰ *Observación General núm. 13, op. cit., párr. 6.*

¹¹⁴¹ SERRANO y VÁZQUEZ, *op. cit.*, p. 88.

¹¹⁴² *Observación General núm. 13, op. cit., párr. 6.* Esta observación señala, además, que la aceptabilidad está supeditada a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que los Estados aprueben en materia de enseñanza.

¹¹⁴³ Ídem.

elementos institucionales están íntimamente ligados con las diversas obligaciones que tienen los Estados para hacer efectivo el Derecho a la Educación.

b. Obligaciones Jurídicas Generales

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas ha señalado de manera clara que si bien el Derecho a la Educación debe ponerse en práctica de manera gradual¹¹⁴⁴ -reconociendo las restricciones debidas a las limitaciones de los recursos disponibles que existen en cada Estado- esto no es óbice para que se impongan ciertas obligaciones con efecto inmediato para asegurar el cumplimiento efectivo de este derecho.

En materia de educación primaria, debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. La enseñanza secundaria "debe ser generalizada y hacerse accesible a todos", y en el caso de la enseñanza superior "debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno".¹¹⁴⁵

Esto quiere decir que en materia de enseñanza superior, el Comité establece que debe ser asequible para que todos puedan tener la posibilidad de ingresar a ella, sin que las desigualdades sociales, económicas o de cualquier otra especie lo impidan, pero no "debe ser generalizada", sino sólo disponible "sobre la base de la capacidad", capacidad que habrá de valorarse con respecto a los conocimientos especializados y la experiencia de cada cual.¹¹⁴⁶

¹¹⁴⁴ El propio Comité señala, sin embargo, que el ejercicio del derecho a la educación a lo largo del tiempo, es decir "gradualmente", no debe interpretarse como una pérdida del sentido de las obligaciones de los Estados Partes. Por el contrario, realización gradual quiere decir que los Estados Partes tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita y eficazmente posible para la plena aplicación de las disposiciones que regulan el derecho a la educación. *Ibidem*, párr. 45.

¹¹⁴⁵ *Observación General número 13, op. cit.*, párrafo 19.

¹¹⁴⁶ En el párrafo 20 de la Observación 13, el Comité estableció que los Estados deberán procurar "la implantación progresiva de la enseñanza gratuita".

Este documento de carácter internacional establece un apartado de obligaciones y violaciones de los Estados Partes. En lo que se refiere a las obligaciones jurídicas generales, establece que: "Si bien el Pacto dispone su puesta en práctica gradual y reconoce las restricciones debidas a las limitaciones de los recursos disponibles, impone también a los Estados Partes diversas obligaciones con efecto inmediato".

Los Estados Partes tienen obligaciones inmediatas respecto del Derecho a la Educación, como la "garantía" en el cumplimiento de sus obligaciones. Una de esas obligaciones inmediatas es la garantía de que el Derecho a la Educación debe ofrecerse sin discriminación alguna.

Respecto a la característica de gradualidad, el tratado señala -de manera expresa- que no debe interpretarse como una pérdida del sentido de las obligaciones de los Estados Partes, sino que éstos deberán "de proceder lo más expedita y eficazmente posible" para la plena aplicación de sus responsabilidades.

Para hacer efectivo el Derecho a la Educación, los Estados deben adoptar medidas para lograr la plena aplicación de las normas que lo protegen. Estas medidas deben ser "deliberadas, concretas y orientadas lo más claramente posible hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación".¹¹⁴⁷

Además, instruye que en el caso del Derecho a la Educación, cuando un Estado implemente medidas regresivas a las adoptadas con anterioridad, será objeto de grandes prevenciones. Si de forma deliberada las llegara a establecer: "el Estado Parte tiene la obligación de demostrar que fue implantada tras la consideración más cuidadosa de todas las alternativas y que se justifica plenamente en relación con la totalidad de los derechos sociales, económicos y culturales y en el contexto del aprovechamiento pleno del máximo de los recursos de que se disponga el Estado Parte".¹¹⁴⁸

La Observación General Nº 13, instituye que: "El Derecho a la Educación - como todos los derechos humanos- impone tres tipos o niveles de obligaciones a

¹¹⁴⁷ *Ibidem*, párrafo 43.

¹¹⁴⁸ *Ibidem*, párrafos 43 y 44.

los Estados Partes: las obligaciones de respetar, de proteger y de cumplir. A su vez, la obligación de cumplir consta de la obligación de facilitar y la obligación de proveer".¹¹⁴⁹

Como norma general, los Estados se encuentran obligados a dar cumplimiento y a facilitar el ejercicio del Derecho a la Educación cada vez que un individuo o grupo no puedan -por razones ajenas a su voluntad- ejercer dicho derecho por sí mismos, con los recursos a su disposición.

Esta obligación acompaña la idea de igualdad sustantiva, que pugna por que en el ejercicio de los derechos haya igualdad de oportunidades, analizando las desigualdades que se presentan e intentando corregirlas. De esta forma surge la noción de "educación inclusiva" que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social.¹¹⁵⁰

Como puede comprobarse, la Observación General N° 13 señala de manera expresa que el Derecho a la Educación *es uno más de los derechos humanos*. En tal virtud, lo hace exigible y justiciable, e incluso les impone a los Estados Parte obligaciones, responsabilidades y les advierte que en caso de incumplimiento serán objeto de grandes prevenciones.

c. Obligaciones jurídicas concretas

La Observación General N° 13 señala una serie de obligaciones jurídicas concretas relacionadas con el Derecho a la Educación que pretenden hacerlo un derecho asequible para todas las personas, sin excepción.

Entre las más destacadas se encuentra la reiteración de las obligaciones que adoptaron los Estados de: respetar, proteger y llevar a efecto cada una de las "características fundamentales" del Derecho a la Educación, que a recordar son: *disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*.¹¹⁵¹

¹¹⁴⁹ Ídem, párrafo 46.

¹¹⁵⁰ SOBERANES DÍEZ, *op. cit.*, p. 18.

¹¹⁵¹ Ibídem, párrafo 50.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales señaló que los Estados Parte tienen la obligación inmediata de adoptar medidas para implantar la enseñanza secundaria, superior y fundamental para todos en su jurisdicción.¹¹⁵²

Otra de las obligaciones específicas es que tienen que velar por que exista un sistema de becas de enseñanza que ayude a los grupos desfavorecidos¹¹⁵³; se debe erradicar el trabajo infantil y velar por que ni las comunidades ni las familias dependan de dicho trabajo infantil, de acuerdo a las obligaciones establecidas en el Convenio 182 de la OIT, sobre las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación.¹¹⁵⁴

Además de estas obligaciones, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales señala también que todos los Estados deben adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y cooperación internacionales - especialmente económicas y técnicas- para el pleno ejercicio del Derecho a la Educación.¹¹⁵⁵

Respecto de la negociación y la ratificación de acuerdos internacionales, los Estados deben adoptar medidas para que estos instrumentos no afecten negativamente al Derecho a la Educación; y del mismo modo, tienen la obligación de que sus acciones como miembros de las organizaciones internacionales, comprendidas las instituciones financieras internacionales, tengan en cuenta el Derecho a la Educación de forma debida.¹¹⁵⁶

Atendiendo a las obligaciones establecidas en la Observación, se convino que el Comité podrá poner en marcha un proceso dinámico que facilite la

¹¹⁵² *Ibidem*, párrafo 52.

¹¹⁵³ *Ibidem*, párrafo 53.

¹¹⁵⁴ *Convenio 182 sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación* [en línea] 1999 <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/44023/Convenio_182_sobre_la_Prohibici_n_de_las_Peores_Formas_de_Trabajo_Infantil.pdf> [20 junio 2019].

¹¹⁵⁵ En este sentido, el párrafo 1 del artículo 2 y el artículo 23 del PIDESC, el artículo 56 de la Carta de las Naciones Unidas, el artículo 10 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el párrafo 34 de la parte I de la Declaración y Programa de Acción de Viena destacan la obligación de los Estados en lo referente a la prestación de la asistencia y cooperación para el pleno ejercicio del derecho a la educación.

¹¹⁵⁶ *Observación General núm. 13, op. cit.*, párrafo 56.

averiguación de las violaciones del Derecho a la Educación, ya por obra o por omisión.¹¹⁵⁷

Como ejemplos de violaciones, se establecieron estipulaciones que los Estados deberán evitar: la adopción de leyes o la omisión de revocar aquellas que discriminen a individuos o grupos en la esfera de la educación; la aplicación de planes de estudio incompatibles con los objetivos de la educación; mantener un sistema que no sea transparente y eficaz de supervisión del cumplimiento de sus obligaciones; no implantar -con carácter prioritario- la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; adoptar medidas deliberadas, concretas y orientadas en contra de la implantación gradual de la enseñanza secundaria, superior y fundamental; la prohibición de instituciones de enseñanza privadas; no velar por que las instituciones de enseñanza privadas cumplan con las normas mínimas de educación; impedir de la libertad académica del cuerpo docente y los alumnos, así como cerrar instituciones de enseñanza en épocas de tensión política.¹¹⁵⁸

Queda claro y demostrado que esta Convención Internacional, al establecer que se establece ese “proceso dinámico que facilite la averiguación de las violaciones del Derecho a la Educación, ya por obra o por omisión”, hace que el Derecho a la Educación sea obligatorio, exigible y justiciable.

d. Obligaciones a cargo de agentes no estatales

La importancia del Derecho a la Educación es tal, que la participación de agentes no estatales es fundamental; y en consecuencia, ha merecido gran atención.

En el ámbito internacional, por ejemplo, se han establecido una serie de obligaciones a los organismos especializados de las Naciones Unidas, incluso por conducto del Marco de Asistencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

¹¹⁵⁷ *Ibidem*, párrafo 58.

¹¹⁵⁸ *Ibidem*, párrafo 59.

De acuerdo con lo señalado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la UNESCO, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el UNICEF, la Organización Internacional del Trabajo, el Banco Mundial, los Bancos Regionales de Desarrollo, el Fondo Monetario Internacional y otros organismos pertinentes del sistema de las Naciones Unidas, han de aumentar su cooperación respecto de la aplicación del Derecho a la Educación a nivel nacional, respetando sus respectivos mandatos específicos y aprovechando las competencias de cada uno.

En particular, las instituciones financieras -sobre todo el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional- se obligaron a que deberían prestar más atención a la protección del Derecho a la Educación en sus políticas de préstamos, acuerdos de crédito, programas de ajuste estructural y medidas adoptadas para hacer frente a la crisis de la deuda.¹¹⁵⁹

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales después de hacer estos señalamientos, determinó que la adopción de un planteamiento fundado en los derechos humanos por los organismos especializados, los programas y los órganos de las Naciones Unidas, facilitaría de forma enorme la puesta en práctica del Derecho a la Educación.

VI. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA DIGNIDAD HUMANA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

El reconocimiento de los derechos humanos y la dignidad se ha concebido - según se expresa en la Declaración Universal de Derechos Humanos- como la base de la libertad, la justicia y la paz. Ambos conceptos constituyen los cimientos sobre los cuales se han construido diversos instrumentos jurídicos nacionales e internacionales, cuyo fin es proteger a las personas y permitir su desarrollo. Por eso se ha dicho de manera recurrente que el avance de los derechos humanos va acompañado siempre del desarrollo del concepto de dignidad, pues "es

¹¹⁵⁹ *Ibidem*, párr. 60.

precisamente en relación con la tutela, protección y promoción de la dignidad humana -en los ámbitos jurídico y político- que los derechos humanos tienen sentido y alcanzan una dimensión moral”.¹¹⁶⁰

La palabra dignidad deriva del latín *dignitas*, que a su vez deriva de *dignus*, cuyo sentido: “implica una posición de prestigio o decoro, ‘que merece’ y que corresponde en su sentido griego a *axios* o digno, valioso, apreciado, precioso, merecedor”. La dignidad, por tanto, implica ser tratado como lo que se “es”.¹¹⁶¹

Y lo que hace diferente al ser humano de todos los demás seres, es su capacidad de autogobernarse y de poder comprenderse a sí mismo como un ser individual; y a la vez, como parte de una sociedad en la que interactúa con sus semejantes.¹¹⁶² Ésta es la idea que ha estado presente en muchos de los autores que han abordado la idea de dignidad.

La concepción de la dignidad; sin embargo, ha sido cambiante a lo largo de la historia. En Grecia y Roma se basó originariamente en el aprecio y el reconocimiento social hacia el individuo.¹¹⁶³ De hecho, el individuo podía sentir e identificar su valor y excelencia por la pertenencia a una élite, con la cual compartía ciertos rasgos sociales, políticos y económicos. En este caso, la dignidad exigía al individuo una forma de comportamiento acorde con el aprecio y reconocimiento social.¹¹⁶⁴

Otra concepción de la dignidad es aquella que tiene fundamento religioso. Desde esta perspectiva, el valor de la dignidad derivaba de la relación del hombre con Dios, que hacía del primero un ser excelente por ser creado a la imagen del segundo. El hombre era, en consecuencia, el único ser valioso, puesto que Dios le

¹¹⁶⁰ MARTÍNEZ BULLÉ GOYRI, Víctor M., “Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, nueva serie, año XLVI, núm. 136, enero-abril de 2013, p. 55.

¹¹⁶¹ *Idem*, p. 43. En ese mismo sentido, Véase González Valenzuela, Juliana, *Genoma humano y dignidad humana*, UNAM-Anthropos, Barcelona, 2005, p. 64.

¹¹⁶² *Ibidem*.

¹¹⁶³ *Ibidem*, p. 45.

¹¹⁶⁴ *Idem*, En este sentido se pronuncia también LUTHER, Jörg, “Razonabilidad y dignidad humana”, *Revista de Derecho Europeo*, Granada, año 4, núm. 7, enero-junio de 2007, p. 299.

otorgó sólo a él las capacidades más nobles para ejercer su predominio y perfeccionar su conocimiento.¹¹⁶⁵

Para los cristianos, la dignidad encuentra su fundamento en “su filiación divina, a la que se suma la redención de todo el género humano por Cristo, el mismo Dios hecho hombre, y con esto la dignidad se une con el principio de igualdad, pues la creación y la redención alcanzan a todos”. El problema es que, en este caso, la dignidad es algo que le viene al hombre de fuera y que, por tanto, no tiene su fundamento en la propia condición humana.¹¹⁶⁶

Esta idea se fue dejando de lado con el paso del tiempo. La Edad Media fue quizá la época en que más se desarrolló la concepción de la dignidad humana, pues ésta se asociaba a lo que es el ser humano, a sus atributos y a sus características. El ser humano se concibe entonces como digno por sí mismo, con independencia del aprecio, reconocimiento o valoración social o de su vínculo con la divinidad.¹¹⁶⁷

En el Siglo XV, Giovanni Pico della Mirandola inició una tradición en la idea de la dignidad que -con posterioridad- sería seguida y enriquecida por muchos. En su *"Discurso sobre la dignidad del hombre"*, hablaba de la naturaleza especial y distinta del ser humano, pues éste tiene capacidad de actuar de manera autónoma y de guiar su futuro y tomar decisiones.¹¹⁶⁸ Aquello que hace digno al hombre es entonces esa indeterminación que implica la capacidad para alcanzar sus propios fines mediante el ejercicio de sus capacidades, al adoptar determinaciones sobre su propia actuación.¹¹⁶⁹

El hombre, de esta forma, “es capaz de identificar, de acuerdo con su proyecto personal y su papel en la vida social, aquellas cosas que son importantes

¹¹⁶⁵ PELÈ, Anotnio, “Una aproximación al concepto de dignidad humana”, *Universitas: Revista de filosofía, derecho y política*, España, núm. 1, 2004-2005, p. 9.

¹¹⁶⁶¹¹⁶⁶ MARTÍNEZ BULLÉ GOYRI, Víctor M., *op. cit.*, p. 46.

¹¹⁶⁷ *Idem*, p. 48.

¹¹⁶⁸ MIRANDOLA, Pico della, *De la dignidad del hombre*, Editora Nacional, Madrid, 1984, pp. 105-106.

¹¹⁶⁹ MARTÍNEZ BULLÉ GOYRI, Víctor M., *op. cit.*, p. 49.

para él, aquellas cosas sin las cuales no podría lograr lo que se ha propuesto”.¹¹⁷⁰ La autonomía del ser humano es lo que lo hace diferente de los demás seres vivos, pues expresa la capacidad de autodefinirse y autoconstruirse, al realizar cotidianamente procesos de elección en relación con sus fines y planes personales. La autonomía es, por tanto, en esencia, libertad.¹¹⁷¹

Otra perspectiva de la dignidad es la concebida por Kant, para quien ésta puede pensarse como un valor intrínseco de la persona moral que no admite equivalentes. La dignidad -para este autor- no debe ser confundida con ninguna cosa o mercancía, dado que no se trata de algo útil, intercambiable o bien provechoso. Lo que puede ser reemplazado y sustituido no posee, consecuentemente, dignidad, sino precio.¹¹⁷² Para Kant, entonces, en cuanto es un ser dotado de razón y voluntad libre, el ser humano es un fin en sí mismo, que, a su vez, puede proponerse fines. Es “un ser capaz de hacerse preguntas morales, de discernir entre lo justo y lo injusto, de distinguir entre acciones morales e inmorales, y de obrar según principios morales, es decir, de obrar de formar responsable”.¹¹⁷³

De esta forma, el reconocimiento de todo ser personal tiene como consecuencia fundamental que cada uno debe ser tratado siempre al mismo tiempo como fin y nunca sólo como medio.¹¹⁷⁴

Para Habermas, por su parte, la dignidad humana sólo puede predicarse de seres lingüística y comunicativamente competentes que buscan resolver sus conflictos de forma libre, racional y justa.¹¹⁷⁵ La capacidad moral en la que se funda la noción de dignidad humana, es entonces inherente a la constitución lingüístico-comunicativa de los seres humanos, la cual posibilita un entendimiento

¹¹⁷⁰ *Idem.*

¹¹⁷¹ *Ibidem.*

¹¹⁷² KANT, Immanuel, *La metafísica de las costumbres*, Tecnos, Madrid, 1989, p. 30.

¹¹⁷³ MICHELINI, Dorando J., “Dignidad humana en Kant y Habermas, *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Revista anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas*, Mendoza, vol. 12, núm. 1, julio de 2010, p. 42.

¹¹⁷⁴ *Idem*, p. 43.

¹¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 44.

sobre lo que es bueno para todos por igual.¹¹⁷⁶ La moral no es otra cosa que una forma de tratar a los seres humanos en la que anida la simetría y el respeto de todos y cada uno de los seres comunicativos para con todos y cada uno de los seres capaces de lenguaje y acción. Esta capacidad moral es, en consecuencia, el fundamento de toda dignidad.¹¹⁷⁷

Para el Dr. Fernando Rey Martínez, la dignidad de la persona es un elemento indispensable para el debate del constitucionalismo contemporáneo, aunque advierte –de manera analítica– que la dignidad humana es un concepto que posee bastante vaguedad, y que por esta razón puede ser interpretado de modo inacabado desde los textos constitucionales, sobre todo en aspectos morales.¹¹⁷⁸

Estas ideas han tenido un peso muy importante al concebir en la actualidad a la dignidad y a pesar de ser diferentes en algunos aspectos cruciales, también tienen un punto de encuentro: la idea de libertad y de justicia.

Estos dos conceptos, que se expresan a través de la autodeterminación, dotan de contenidos a la idea de dignidad. Precisamente por ello, este concepto también cambia de la mano de estas concepciones. Las violaciones a derechos humanos y los ataques atroces contra las personas han sido, paradójicamente, elementos fundamentales para construir, en diversas ocasiones, la idea de dignidad. El reto de dejar detrás ciertas prácticas ha hecho que diferentes aspectos del significado de dignidad humana emerjan de esas experiencias.¹¹⁷⁹

De esta forma, la idea de dejar atrás otro tipo de sufrimientos y humillaciones -como los que derivan de la pobreza y la falta de oportunidades- se ha asociado a la dignidad. Por ello, los derechos sociales adquieren un papel

¹¹⁷⁶ *Ibidem*. Véase también HABERMAS, Jürgen, *Aclaraciones a la ética del discurso*, Trotta, Madrid, 2000, p. 98 ss.).

¹¹⁷⁷ *Idem*, p. 45.

¹¹⁷⁸ Para una mayor aproximación teórica Véase REY MARTÍNEZ, Fernando, *La dignidad humana en serio, Desafíos actuales de los derechos fundamentales*, Editorial Porrúa, México, 2012.

¹¹⁷⁹ HABERMAS, Jürgen, “The concept of human dignity and the realistic utopia of human rights”, en Claudio CORRADETTI (ed.), *Philosophical dimensions of human rights. Some contemporary views*, Springer, Dordrecht, 2012, p. 66.

fundamental en el proceso de dignificación de las personas, a través de la igualdad.

De manera paradójica, el concepto igualitario de la dignidad humana es el resultado de una generalización de dignidades particulares. La idea de dignidad que alguna vez estuvo asociada con diferencias de rango o estatus, en la actualidad se proyecta en la idea de que todas las personas pertenecemos al mismo rango y ese rango es muy alto, pues se encuentra determinado por los derechos.¹¹⁸⁰

Por ese motivo, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, al resolver el caso de los “Niños de la Calle”, Villagrán Morales y otros vs. Guatemala, precisó dos elementos para identificar y definir la violación de la dignidad humana: a) las condiciones de especial vulnerabilidad de las personas, y b) el contexto en el que se desarrollan los hechos violatorios. En esta misma sentencia, el voto concurrente de los jueces Cancado Trindade y Abreu Burelli, advirtió que las necesidades de protección de los más débiles requieren en definitiva una interpretación del derecho a la vida, de modo que comprenda las condiciones de una vida digna.¹¹⁸¹

La importancia de estos votos es enorme pues, como indican Bohórquez y Aguirre, en ellos los jueces indican que la dignidad no puede limitarse a ser un instrumento que se aplica únicamente para evitar eventuales abusos del poder estatal en relación, por ejemplo, con la propiedad privada, la vida, la integridad personal, etc. La dignidad, para estos jueces, no se agota únicamente con la protección de los mencionados derechos, sino que se relaciona incluso con el disfrute de unas condiciones mínimas de vida. Así se abre la posibilidad de extender el significado abstracto de la dignidad al dominio de los derechos económicos, sociales y culturales.¹¹⁸²

¹¹⁸⁰ Ibidem, p. 71.

¹¹⁸¹ Véase BOHÓRQUEZ MONSALVE, Viviana y AGUIRRE ROMÁN, Javier, “Las tensiones de la dignidad humana: conceptualización y aplicación en el derecho internacional de los derechos humanos”, *Sur*, vol., 6, núm., 11, diciembre de 2009, p. 56.

¹¹⁸² Idem.

Alcanzar la igualdad es, de esta manera, un elemento fundamental cuando se habla de dignidad. Y esa meta, no cabe duda, tiene como un elemento fundamental a la educación, pues en las sociedades actuales, en las que la información y el conocimiento cambian y se transmiten de forma vertiginosa, las personas deben contar con las habilidades que les permitan ejercer su libertad en condiciones de igualdad.

Conocimiento e información son -como ha señalado la UNESCO- dos elementos que pueden transformar las economías y las sociedades,¹¹⁸³ por lo que el derecho a la educación se coloca como un elemento central en la defensa de la dignidad de las personas. Si se quiere favorecer la capacidad de autodeterminación, resulta indispensable el acceso a servicios educativos que permitan a todas las personas allegarse de información que las sensibilice y refuerce sus capacidades, como condición indispensable de la dignificación a través del conocimiento.

La UNESCO ha señalado en este sentido que para progresar con éxito en un mundo que evoluciona constantemente y resolver los problemas cotidianos de manera eficaz, “los individuos, las comunidades y los países deben dotarse de ciertas competencias que les permitan buscar información, evaluarla de manera crítica y transformarla en conocimientos nuevos. Cuando se dominan las competencias básicas en materia de información, se tiene acceso a nuevas oportunidades que aumentan nuestra calidad de vida”.¹¹⁸⁴

La educación -de manera consecuente- está asociada a esta idea sustantiva de la dignidad, lo que implica una idea proyectiva de dicho concepto en el sentido de vida digna, con unos poderes públicos comprometidos en su logro y pauta con frecuencia por enunciados constitucionales y convencionales.¹¹⁸⁵

¹¹⁸³ Véase al respecto UNESCO, “Construir sociedades del conocimiento”, disponible en: <https://es.unesco.org/themes/construir-sociedades-del-conocimiento>

¹¹⁸⁴ *Idem.*

¹¹⁸⁵ Sobre las diversas ideas de dignidad véase CHUECA, Ricardo, “La marginalidad jurídica de la dignidad humana”, en Id., *Dignidad humana y derecho fundamental*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2015, p. 49.

VII. LA EDUCACIÓN LAICA COMO ELEMENTO CIENTÍFICO E INCLUYENTE. EL CASO DE MÉXICO.

La educación laica es -hoy en día- un elemento fundamental para el desarrollo científico e incluyente de los Estados. Ésta puede entenderse, de manera simple, como aquella que se separa de la esfera religiosa; y que en consecuencia, permite a través de facultades humanas como la experiencia, la lógica y la razón, adquirir conocimientos plurales y heterogéneos.¹¹⁸⁶

La educación laica implica que el marco jurídico que la regula sea ajeno a las creencias religiosas; que se mantenga objetivo respecto de ellas e inmune a la influencia del clero. Además, la laicidad en la educación implica que el Estado no debe asumir la función de impartir instrucción religiosa ni siquiera bajo el pretexto, aparentemente inocuo, de la enseñanza de los valores.¹¹⁸⁷

Como ha quedado asentado con anterioridad, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales determinó -en la Observación General 13- que toda la enseñanza -sea pública o privada, escolar o extraescolar- debe orientarse

¹¹⁸⁶ Como señala Blancarte, la “laicidad se puede definir de diversas maneras. Ciertamente es el Estado no confesional. También puede señalarse como la exclusión de la religión del ámbito público. Pero, sobre todo, la laicidad puede definirse como *un régimen social de convivencia, cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberanía popular, y [ya] no por elementos religiosos*”. BLANCARTE, Roberto J. “Laicidad y secularización en México”. *Estudios Sociológicos*. México, 2001, vol. XIX, núm. 3, p. 847. Por su parte, Mariana Guadalupe Molina Fuentes, señala que existen dos tendencias o corrientes de interpretación que nos ayudarían a diferenciar la laicidad del laicismo. Por un lado, se encuentran quienes “sostienen que la laicidad no conlleva eliminar ningún tipo de creencias de la esfera pública, sino en todo caso una neutralidad que favorezca la participación incluyente. Desde esta perspectiva, el laicismo es una ideología extrema, pues niega la valía de las convicciones religiosas más allá del espacio privado. Éste es el motivo por el que, a decir de Michelangelo Bovero, Norberto Bobbio decidió alejarse del Manifiesto laico y de sus exponentes. En esa misma línea de discusión, otros consideran que laicidad y laicismo son indisociables, porque para conservar una esfera pública independiente de la religión se requiere de un Estado proactivo. Esta idea permea los planteamientos de autores como Valadés, Bovero, Marzo y Ocone. La crítica de este grupo a la noción de que el laicismo es extremista se basa en una consideración histórica: que la distinción entre ambos la introdujo el papa Pío XII para reivindicar los derechos de la institución eclesial en la esfera pública, y que actualmente sus representantes y partidarios continúan usándola con ese fin”. MOLINA FUENTES, Mariana Guadalupe. *Educación laica y educación religiosa. Entender el mundo desde ángulos diferentes*. UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas-Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional, México, 2018, p. 7.

¹¹⁸⁷ ARTEAGA NAVA, Elisur, *Garantías individuales*. 4ª reimpresión, Oxford University Press, México, 2016, p. 480.

hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, así como a fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades.

Entre las libertades, está implícito -de manera importante- el derecho a la libertad de enseñanza. En el párrafo 3 del artículo 13, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, se encuentran contenidos dos elementos. El primero consiste en la obligación de los Estados Partes de respetar la libertad de los padres y tutores legales para que sus hijos o pupilos reciban una educación religiosa o moral conforme a sus propias convicciones. En opinión del Comité, se permite la enseñanza de temas como la historia general de las religiones y la ética en las escuelas públicas, siempre que se impartan de forma imparcial y objetiva, que respeten la libertad de opinión, de conciencia y de expresión.

Se indica que no es factible que en la enseñanza pública se incluya instrucción en una determinada religión o creencia, salvo que se estipulen exenciones no discriminatorias o alternativas que se adapten a los deseos de los padres y tutores.¹¹⁸⁸

El que la educación sea laica, conlleva varios aspectos. En primer lugar, que en las instituciones públicas no se enseñen, discutan, elogien o censuren creencias o valores religiosos, pues éstas no deben ser foros en donde se difundan los principios o valores que son propios de una religión.

Resulta necesario que no haya signos que denoten las preferencias confesionales de los directores o personal docente o alumnos de las instituciones educativas públicas; así como que se respeten las creencias de los educandos y de personal docente y administrativo. Por último, es preciso que en las instituciones de enseñanza públicas no se haga proselitismo a favor de una religión, y que en ellas no se realicen actos religiosos de ninguna especie.

La laicidad en la educación resulta fundamental para la formación de los educandos de manera científica, para que pueda contribuir al pleno desarrollo de la personalidad humana. Además, resulta indispensable que la educación pública

¹¹⁸⁸ *Observación General núm. 13, op. cit., párrafo 28.*

se imparta de manera alejada de cualquier institución de carácter u origen religioso, para que esta pueda ser impartida con criterios de universalidad del conocimiento y sin limitación ideológica alguna.

Teniendo esto en cuenta, no debe perderse de vista que en las sociedades democráticas un elemento fundamental es que se enseñe a convivir con la diferencia y la diversidad; y eso sólo es posible a través de una educación que no excluya a nadie en virtud de sus concepciones éticas y religiosas.

El papel del Estado, en consecuencia, consiste precisamente en generar mecanismos para una educación incluyente y respetuosa de la diversidad.

En México, la separación del Estado y la Iglesia Católica data desde el siglo XIX, en que se verificó una larga –y hasta violenta- lucha. Y el tema educativo constituyó uno de los principales polos de confrontación, ya que en la instrucción y el adoctrinamiento religioso -transmitido a través del proceso educativo- dicha institución cifraba gran parte de su poder y permanencia.

“Durante la primera fase de la vida institucional mexicana el clero gozaba de fuero, influía de manera decisiva en las decisiones de gobierno e imponía de manera obligatoria la religión católica”.¹¹⁸⁹ “Cabe recordar las consideraciones apuntadas por José María Luis Mora, en 1833, que afirmaba que el progreso de la sociedad mexicana sólo se lograría operando las *revoluciones mentales*, las únicas capaces de modificar el pensamiento del pueblo”.¹¹⁹⁰

Al inicio de la etapa como país independiente de México, el Estado heredó de la Colonia una educación decimonónica impartida por la Iglesia -a lo largo de casi tres siglos- que se caracterizaba por tener una población -en su gran mayoría- analfabeta y una élite formada con base en la doctrina católica.

¹¹⁸⁹ VALADÉS Diego, Laicidad, Símbolos y Entorno Cultural en *Para entender y pensar la Laicidad*. SALAZAR UGARTE Pedro y CAPDEVILLE Pauline (Coords.) México, Miguel Ángel Porrúa Editores, Tomo II, 2013, p. 359.

¹¹⁹⁰ ORNELAS HERNÁNDEZ Moisés “La Universidad Nacional de México. Entre el antiguo Régimen y la Revolución (1910-1920), en DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, Raúl (coord.), *Historia General de la Universidad Nacional siglo XIX. De los antecedentes a la Ley Orgánica de 1945*, UNAM-IISUE, México, 2012, p. 87.

Un paso trascendente para asumir el control en la instrucción primaria, fue la Ley de Instrucción Pública del 15 de abril de 1861, impulsada por el gran liberal Ignacio Ramírez, que se basó en la impartición de educación laica y libre de toda influencia religiosa. Luego, la Ley Orgánica Ley de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, promovida por el Presidente Benito Juárez, marcó el camino – sin retorno– de la educación pública caracterizada por su laicidad, es decir, regida por el principio que establece la separación entre la sociedad civil y la sociedad religiosa.

La superposición entre intereses privados y públicos en asuntos tan delicados como la convivencia social o la salud, atañen también al sistema educativo. Así como en la escuela se aprenden hábitos de higiene, el uso de anticonceptivos, o la importancia de procedimientos médicos, como las campañas de vacunación, se reflexiona también sobre el modo de construir relaciones sociales y sobre la forma de consolidar a una nación.¹¹⁹¹

Por ello, si bien es cierto que las personas están en su derecho de elegir una postura filosófico-religiosa y actuar de conformidad con ella, corresponde al Estado la responsabilidad de generar las condiciones necesarias para que éstas no contravengan los intereses públicos.¹¹⁹²

El modo de vida actual dista mucho de la homogeneidad social que excluía la discrepancia en contra de lo considerado moralmente válido, en donde jugaba un papel primordial la religión. En el pasado, en el sistema educativo era muy claro y limitado lo que había que enseñar; los valores que adoctrinar; y el peso específico de la religión en la definición e impartición de la enseñanza.

Esto, sin embargo, ya no es así, pues la sociedad moderna en la actualidad se caracteriza por su heterogeneidad y pluralidad. Ahora coexisten múltiples proyectos de vida y la movilidad social es muy importante, tanto a nivel de personas que viven y trabajan lejos de su lugar de nacimiento como a nivel de empleo y de cambios económicos. Vivimos en una sociedad en que la pluralidad y

¹¹⁹¹ MOLINA FUENTES, Mariana Guadalupe, *op. cit.*, p. 88.

¹¹⁹² Ídem.

heterogeneidad son características clave y la función de la escuela no puede limitarse a la transmisión del conocimiento.

Se deben promover nuevas enseñanzas y, entre ellas, el aprendizaje de la convivencia y de la ciudadanía, así como la socialización en la ética cívica que hace posible la coexistencia en la pluralidad.¹¹⁹³

Jorge Carpizo dejó establecido que: "La democracia es sinónimo de laicidad, porque para que pueda existir la democracia no caben exclusiones, como tampoco dogmas. Es unidad en la pluralidad".¹¹⁹⁴

La educación laica, además, favorece la generación de conocimiento científico; pues la ciencia y la religión son, en principio, dos maneras incompatibles de concebir la realidad, debido a que los criterios de verdad que cada una de ellas aceptan, son completamente distintos.¹¹⁹⁵

Mientras que en la religión la base fundamental es la fe, en la ciencia ese lugar lo ocupa la razón. Dentro de la tradición católica, la fe siempre ha sido considerada como un don divino, como la forma más completa e inequívoca del conocimiento humano, desde luego muy superior a la razón, capaz de "mover montañas", y con una elevada fuerza moral, implícita en sus poseedores, llamados hombres de buena fe. Porque para poder aceptar como verdad la existencia de Dios, la realidad de los milagros, las Sagradas Escrituras o los dictados del Vaticano, lo único que se necesita, es tener fe.¹¹⁹⁶

Esta concepción -a lo largo de la historia- ha provocado que en múltiples ocasiones se detenga el avance de la ciencia. Con base en la fe, por ejemplo, la Iglesia Católica instituyó la Santa Inquisición e instauró a esa autoridad religiosa

¹¹⁹³ URUÑUELA NÁJERA, Pedro María, "El objetivo de una educación laica", *Revista de estudios de juventud*, México, 2010, núm. 91, pp. 86-88.

¹¹⁹⁴ ARROYO VIEYRA Francisco, Laica, la palabra que faltaba, en *Para entender y pensar la Laicidad*. SALAZAR UGARTE Pedro y CAPDEVILLE Pauline (Coords.) México, Miguel Ángel Porrúa Editores, Tomo I, 2013, p. 19.

¹¹⁹⁵ PÉREZ TAMAYO, Ruy. "Ciencia y religión", *Revista de la Universidad de México*, México, 2006, núm. 24, p. 21.

¹¹⁹⁶ Como lo ejemplifican las hogueras que consumieron a Giordano Bruno y a Miguel Servet, entre otros miles de víctimas más. PÉREZ TAMAYO, *op. cit.*, p. 22.

como la defensora de la verdad, bajo el patrocinio de la filosofía escolástica y combatiendo a todo lo que se apartara de sus dogmas.¹¹⁹⁷

Bertrand Russell, al criticar a las Iglesias y sus líderes, señalaba que en cuanto se da por supuesto que la verdad absoluta está contenida en los dichos de ciertos hombres, hay un cuerpo de expertos que interpretan lo que dice, y estos expertos de forma infalible adquieren poder, ya que creen tener la clave de la verdad. Como cualquier otra casta privilegiada, emplean el poder en beneficio propio. Sin embargo, son -en este aspecto- peores que cualquier otra casta privilegiada, ya que su misión es difundir una verdad invariable, revelada de una vez y para siempre en toda su perfección, de forma que se hacen necesariamente contrarios a todo progreso intelectual y moral. "La Iglesia combatió a Galileo y a Darwin; en nuestra época aún fustiga las teorías de Freud."¹¹⁹⁸

Russell recuerda que el Papa Gregorio Magno le escribió a un cierto obispo una carta que comenzaba: "Nos ha llegado el informe, que no podemos mencionar sin rubor, de que enseñáis la gramática a ciertos amigos". El obispo fue obligado por la autoridad pontificia a desistir de su maligna labor, y la barbaridad no se recuperó hasta el Renacimiento.¹¹⁹⁹

Los planteamientos de Russell ofrecen una idea clara de las razones por las que la laicidad de la educación es de suma importancia. Y es que la ciencia, no cabe duda, "es un intento por descubrir, por medio de la observación y el razonamiento basado en la observación, los hechos particulares acerca del mundo primero, luego las leyes que conectan los hechos entre sí, y que -en casos afortunados- hacen posible predecir los acontecimientos futuros."¹²⁰⁰

Además, como menciona Ruy Pérez Tamayo, el conocimiento científico sólo surge cuando la teoría generada de forma racional se enfrenta con la experiencia empírica, cuando las hipótesis planteadas dentro de lo posible se ponen a prueba, sea por medio de observaciones significativas o de experimentos relevantes. El

¹¹⁹⁷ Ídem.

¹¹⁹⁸ RUSSELL Bertrand, *Por qué no soy cristiano*. Editorial Edhasa, Barcelona, 2015, p. 45.

¹¹⁹⁹ Gregorio Magno accedió al Papado en el año 590. RUSSELL, *op. cit.*, p. 45.

¹²⁰⁰ RUSSELL, Bertrand. *Religión y Ciencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2014, p. 9.

contenido del conocimiento que se obtiene a través del racionamiento confrontado con la realidad, no es, desde luego, algo definitivo y permanente, ya que puede y debe irse modificando conforme se acumula más información, y no es excepcional que resulte equivocado y deba descartarse y sustituirse por otro que cumpla mejor con las exigencias de la razón empírica.¹²⁰¹

Eso sólo se logra a través de una educación, en la que no se acepten dogmas que sean defendidos como verdades absolutas. Por eso, la importancia de garantizar que la educación sea laica, pues la religión se ocupa de una dimensión sobrenatural que no forma parte de la ciencia y que, por tanto, muchas veces toma un camino distinto al de su conocimiento.¹²⁰²

VIII. LA OBLIGACIÓN DEL ESTADO A IMPARTIR EDUCACIÓN PÚBLICA Y GRATUITA. EL CASO DE MÉXICO.

El reconocimiento del Derecho a la Educación como derecho fundamental reviste tal importancia -como ya se ha visto- que implica un gran número de obligaciones para los Estados. Entre ellas, uno de los elementos fundamentales. Consiste en que se deba impartir educación pública y gratuita, para que ésta pueda estar al alcance de todos.¹²⁰³

No sobra repetir que tanto en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, como en una gran cantidad de instrumentos

¹²⁰¹ PÉREZ TAMAYO, *op. cit.*, p. 22.

¹²⁰² *Ibidem*, p. 23.

¹²⁰³ *Observación General núm. 13. Op. cit.*, párr. 6 (b) (iii). En México, la gratuidad en la educación tiene una larga tradición. En las décadas anteriores a la independencia, algunos grupos de personas prominentes en Veracruz, Querétaro y Puebla patrocinaron escuelas, siguiendo el ejemplo de la primera institución educativa financiada por laicos, abierta en 1767 por los vascos en la Ciudad de México. El Colegio de las Vizcaínas, “después de 16 años de disputa con el arzobispo, consiguió el permiso del Papa y del rey para mantenerse independiente de la intervención eclesiástica en el funcionamiento de la institución. En su origen fue un internado para niñas españolas, en 1793 abrió sus puertas a 300 alumnas “de cualquier clase o condición” que asistían diariamente sin costo a clases de lectura, escritura, religión y labores de costura, impartidas por catorce maestras laicas en cinco grandes salones. Los ayuntamientos entre 1780 y 1790, en San Luis Potosí, México, Mérida, Guanajuato, Salamanca, Zacatecas, Guadalajara y Chihuahua, financiaron escuelas municipales, fundadas cuatro décadas antes de las primeras escuelas públicas de la Ciudad de Nueva York”. Ver: TANCK DE ESTRADA, Dorothy, “El Siglo de las Luces”, en *La Educación en México*, El Colegio de México, México, 2010, pp. 82-83.

internacionales, se señala que la educación primaria debe ser obligatoria y gratuita; y que esa gratuidad debe extenderse, de manera progresiva, a la enseñanza secundaria y superior.

Esa obligación es fundamental para hacer efectivo el Derecho a la Educación, pues si bien la obligatoriedad de ciertos niveles educativos es un elemento sin el cual no se puede lograr que todas las personas tengan las mismas oportunidades, a partir de contar con cierto grado de preparación, es también indispensable considerar que para que ésta tenga los efectos buscados. Es preciso que el Estado asegure la gratuidad, eliminando los obstáculos financieros -y de cualquier otra índole- que impidan la conclusión de los años de estudio considerados básicos y obligatorios en cada país.¹²⁰⁴

La gratuidad de la educación fue siendo ofrecida en los Estados -desde hace tiempo- y se establecieron sistemas de escuelas públicas cuyos servicios fueron siendo financiados por el Estado, que adquirieron un rol primordial y se fueron extendiendo, a fin de asegurar la igualdad de oportunidades y permitir que las personas de menores recursos ejercieran su derecho a educarse, sin tener que enfrentar algún tipo de barrera financiera.¹²⁰⁵

Al respecto, el doctor Kishore Singh, que durante muchos años se encargó en la UNESCO del estudio del Derecho a la Educación y fue nombrado Relator Especial sobre el Derecho a la Educación por el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, el 18 de junio de 2010, señaló que: “Las limitaciones económicas -los costos directos e indirectos de la escolarización- son un motivo decisivo para que los niños no acudan a la escuela o para que la abandonen”.¹²⁰⁶

¹²⁰⁴ HEVIA RIVAS, Ricardo. “Pobreza y derecho a la educación”. *Revista IIDH*, Costa Rica, 2008, vol. 48, p. 144.

¹²⁰⁵ *Ibidem*, p. 145.

¹²⁰⁶ CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS-ONU. “*La promoción de la igualdad de oportunidades en la educación. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh*”, [en línea] 2011

<https://digitallibrary.un.org/record/706239/files/A_HRC_17_29-ES.pdf> [21 junio 2019], párr. 56. Sobre este punto, Hevia Rivas ha señalado que los costos que pueden ser un obstáculo para acceder a la educación son de tres tipos: 1) los costos *directos*, como son los aranceles de matrícula, las cooperaciones “voluntarias” a las escuelas y la compra de útiles escolares y libros de texto; 2) los costos *indirectos*, que corresponden a uniformes, comida y transporte, y 3) el *costo*

A través de su informe sobre la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación, el Relator consideró que los gastos de matrícula parecen ser el obstáculo financiero más evidente, al que se suma la acumulación de costos indirectos, como los relacionados con transporte, el material escolar, los uniformes y otras contribuciones indirectas, que reducen el acceso a las oportunidades educativas.

Lo anterior ha tenido como resultado una serie de iniciativas tendientes a universalizar el acceso a la educación, sustentada en compromisos políticos. Las campañas en favor de la Educación para Todos (EPT) que es movimiento mundial guiado por UNESCO, así como también los Objetivos de Desarrollo del Milenio alcanzados en septiembre del año 2000, cuando se celebró en Nueva York la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, son fuente de inspiración para la expansión de los sistemas de educación primaria y creación de más oportunidades de educación para los niños más necesitados.

Sin embargo, los progresos han sido frágiles, insuficientes y desiguales¹²⁰⁷ según las regiones y entre los múltiples grupos de población, pues aparecen disparidades sin precedentes en cuanto al acceso y la calidad, a medida que crece la demanda de educación y se amplían los sistemas educativos.¹²⁰⁸

Además, las disparidades en las partidas presupuestarias dedicadas a la educación pública contribuyen a la desigualdad de oportunidades para muchos estudiantes que reciben su educación en escuelas mal dotadas de recursos, en comparación con las que están bien financiadas.¹²⁰⁹

oportunidad que se genera cuando los niños asisten a la escuela en lugar de trabajar y contribuir con ello a la economía familiar. Para este autor, además de los costos que se señalan, en algunos casos “los padres también asumen la construcción de aulas o la mantención de edificios mediante su trabajo o cuotas”, lo que implica gastos que resultan muy onerosos para las familias de escasos recursos, dándose la paradoja que éstas dedican una mayor proporción de sus ingresos a la educación que las familias con mejor situación económica. HEVIA RIVAS, Ricardo. *op. cit.*, p. 145.

¹²⁰⁷ Paolo Freire cita una cifra demoledora del World Development Report de 1990, que en su página 76 informa que: “Cerca de 110 millones de niños del mundo entero (casi 20% del grupo de edad) no recibe educación primaria. Más del 90% de esos niños vive en países de ingreso bajo y bajo medio”. FREIRE, Paolo, *Pedagogía de la Esperanza*, Editorial Siglo XXI, tercera reimpresión, México, 2017, p. 120.

¹²⁰⁸ CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS-ONU. *op. cit.*, párr. 12.

¹²⁰⁹ *Ibidem*, párrafo 56.

De hecho, el Relator Especial ha indicado que, “aun cuando la enseñanza primaria o básica sea accesible gratuitamente, dicho acceso no podrá universalizarse efectivamente a menos que se preste apoyo financiero en forma de becas y subsidios a los niños que quedan excluidos, en particular a los que son víctimas de la pobreza extrema”.¹²¹⁰

Lo anterior es muy importante, en especial en el caso de la educación primaria, pues el elemento de obligatoriedad sirve para destacar el hecho de que ni los padres, los tutores o el Estado, tienen derecho a tratar como *optativa* la decisión de si el niño debería tener acceso a este nivel educativo.¹²¹¹

En consecuencia, proveer educación primaria gratuita no es algo que debiera condicionarse a la disponibilidad de recursos,¹²¹² pues el principal sistema para impartir la educación básica -fuera de la familia- es precisamente, este nivel educativo.¹²¹³ Por tanto, la educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad.¹²¹⁴

Por lo que se refiere a la educación secundaria, de acuerdo con lo señalado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la determinación de la extensión y características de su contenido varían entre los Estados Partes y su importancia complementaria implica la conclusión de la educación básica y la

¹²¹⁰ Ídem, párrafo 57.

¹²¹¹ COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES DE LAS NACIONES UNIDAS. *Observación General No. 11. “Planes de acción para la enseñanza primaria”*. 21º período de sesiones (1999), párrafo 6.

¹²¹² JAYAWICKRAMA, Nihal, *The judicial application of human rights law. National, Regional and International Jurisprudence*. Cambridge University Press, Cambridge, 2ª edición, 2017, p. 1059.

¹²¹³ *Observación General núm. 13. op. cit.*, párrafo 9.

¹²¹⁴ Ídem. No debe olvidarse que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado que la enseñanza primaria es el componente más importante de la educación básica. Debe decirse también, de acuerdo con lo señalado en la Observación General núm. 13 del Comité, que las personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria tienen derecho a la educación fundamental o a la enseñanza básica, conforme a la definición que figura en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Además, puesto que todos tienen el derecho de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, el derecho a la educación fundamental no se limita a los que “no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria, sino que se aplica a todos los que no han satisfecho sus necesidades básicas de aprendizaje, sin que este derecho se limite por la edad o el sexo. La educación fundamental, por consiguiente, es un componente integral de la educación de adultos y de la educación permanente, por lo que deben formularse planes de estudio y los correspondientes sistemas que sean idóneos para alumnos de todas las edades (párrafos 21-24).

consolidación de los fundamentos del desarrollo humano y del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Este tipo de educación prepara a los estudiantes para la enseñanza superior y profesional, por lo que exige planes de estudio flexibles y sistemas de instrucción variados que se adapten a las necesidades de los alumnos en distintos contextos sociales y culturales. Por ello, el Comité estimula la elaboración y la aplicación de programas “alternativos” y en paralelo con los sistemas de las escuelas secundarias normales.

La intención es cumplir con el objetivo de que la enseñanza secundaria sea generalizada y se haga accesible a todos -por cuantos medios sean necesarios y apropiados-; y en particular para la implantación progresiva de la enseñanza de forma gratuita.

La expresión *generalizada* implica que la enseñanza secundaria no deberá depender de la aptitud o idoneidad aparentes de un alumno; y además, que se tendrá que impartir en todo el territorio del Estado, de forma tal que todos puedan acceder a ella en igualdad de condiciones.¹²¹⁵

Además, el objetivo de que se busque que la enseñanza secundaria se haga accesible a todos -por cuantos medios sean apropiados- procura que los Estados Partes deban adoptar criterios variados e innovadores en distintos contextos sociales y culturales, para hacerla realidad y efectiva. Debe recordarse también que la implantación progresiva de la enseñanza gratuita, significa que los Estados deben atender -en primera instancia- la gratuidad de la enseñanza primaria, pero también tienen la obligación de adoptar medidas concretas para implantar la enseñanza secundaria y superior gratuita.¹²¹⁶

La enseñanza técnica y profesional, al formar parte también del Derecho a la Educación y permitir conseguir un desarrollo económico, social y cultural constante de las sociedades; así como la ocupación plena y productiva de las personas, debe, del mismo modo, ser generalizada y procurar hacerse accesible a

¹²¹⁵ *Observación General núm. 13. op. cit.*, párrafos 12-14.

¹²¹⁶ Ídem.

todos -por cuantos medios sean apropiados- y también gestionar su implantación progresiva de manera gratuita. Esta enseñanza se refiere a: "Todas las formas y niveles de educación que incluye, además de los conocimientos generales, el estudio de las técnicas y de las disciplinas afines, la adquisición de habilidades prácticas, de conocimientos prácticos y de aptitudes, y la comprensión de los diferentes oficios en los diversos sectores de la vida económica y social".¹²¹⁷

Bajo esta premisa, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, tomando en consideración los Convenios de la OIT sobre desarrollo de los Recursos Humanos -número 142-, y el relativo a la Política Social, normas y objetivos básicos -número 117- han señalado que el derecho a la enseñanza técnica y profesional abarca diversos aspectos.

Se deberá capacitar a los estudiantes para adquirir conocimientos y competencias que contribuyan a su desarrollo personal, su posibilidad de valerse por sí mismos y hace crecer la productividad de sus familias y comunidades, comprendido el desarrollo social y económico del Estado Parte.

En segundo lugar, se deberá tomar en cuenta las circunstancias sociales, culturales y educativas de la población en cuestión; las competencias, los conocimientos y los niveles de calificación necesarios en los diversos sectores de la economía; y el bienestar, la higiene y la seguridad laborales.

En tercer orden tenderá a ocuparse de reciclar a los adultos cuyos conocimientos y competencias hayan quedado atrasados a causa de las transformaciones tecnológicas, económicas, laborales, sociales, entre otras. La enseñanza técnica y profesional deberá consistir en programas que den a los estudiantes -en especial a los de los países en desarrollo- la posibilidad de recibir enseñanza técnica y profesional en otros Estados, con vistas a una transferencia y una adaptación de tecnología correctas.

Por último, la enseñanza técnica y profesional, dentro del contexto de las disposiciones el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y

¹²¹⁷ *Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional* [en línea] 1989 <http://www.unesco.org/education/pdf/TECVOC_S.PDF>, [20 junio 2019], artículo 1, párr. a).

Culturales, relativas a la no discriminación y la igualdad, deberá consistir en programas encaminados a promover la enseñanza destinada a las mujeres, las niñas, los jóvenes no escolarizados, los jóvenes sin empleo, los hijos de trabajadores migrantes, los refugiados, las personas con discapacidad y otros grupos desfavorecidos.¹²¹⁸

A fin de lograr su implantación -de manera progresiva- en el mayor número de lugares, este tipo de educación ha sido objeto de una serie de estrategias por parte de la UNESCO que pretenden que la educación técnica y profesional pueda responder a los constantes cambios que se dan en el mundo y expandirse cada vez en mayor medida para estar al alcance de las personas con menores recursos y brindarles mejores oportunidades en el mundo laboral.¹²¹⁹

En lo que respecta a la enseñanza superior, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales también señala que ésta debe hacerse accesible a todos -por cuantos medios sean apropiados- y de igual forma velar por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita, pero con una gran diferencia en este caso: esa accesibilidad debe darse -de acuerdo con lo señalado en este instrumento internacional- "sobre la base de la capacidad de cada uno".¹²²⁰

En este sentido, el propio Comité Derechos Económicos Sociales y Culturales ha señalado que esto significa que la educación superior aún no debe ser generalizada, sino sólo disponible; tomando en cuenta la capacidad de cada persona, que habrá de valorarse con respecto a los conocimientos especializados con que cuente y su experiencia.¹²²¹

Al respecto, la Suprema Corte de Justicia de la Nación de México ha sostenido que: "El contenido del derecho a la educación superior no está centrado

¹²¹⁸ *Observación General núm. 13. op. cit.*, párrafo 16.

¹²¹⁹ Véase al respecto: UNESCO. *Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training on "Transforming TVET: Building skills for work and life* [en línea] 2012 <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Final_General_Report_English.pdf> [20 junio 2019].

¹²²⁰ *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. op. cit.*, artículo 13. 2, párrafo c). En este mismo sentido se regula a la educación superior en el artículo 13, número 2, inciso c) del Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

¹²²¹ *Observación General núm. 13. op. cit.*, párrafos 18-19.

en la formación de la autonomía personal, esto es, en la distribución de un bien básico, sino en la materialización de un plan de vida libremente elegido, por lo que este tipo de educación tiene como finalidad la provisión de herramientas necesarias para concretarlo”.¹²²²

Así mismo, la Suprema Corte señaló también que: “Dado que este tipo de educación se vincula más con la materialización de un plan de vida que con la provisión de las condiciones necesarias para su elección, se justificaba que la educación superior no fuera obligatoria -porque depende de la libre elección individual-; ni universal, -porque requiera la posesión de ciertas capacidades intelectuales y formación previa para conseguir los fines de producción y transmisión del conocimiento-; ni, necesariamente, gratuita, aunque el Estado mexicano, en virtud del principio de progresividad y de diversos compromisos internacionales asumió la obligación de extender, paulatinamente, la gratuidad a la educación pública superior.”¹²²³

La Suprema Corte agregó que ello no significa, sin embargo, que el contenido y las características del derecho a la educación superior no tengan grandes alcances. “La educación superior está conectada estrechamente con la obtención de determinados objetivos colectivos, tales como el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, el fomento de la cultura y de actividades económicas, etcétera; por lo que las obligaciones de promoción del Estado no pueden desvincularse de estas finalidades sociales cuya maximización beneficia a la sociedad de manera difusa”.¹²²⁴

Las obligaciones convencionales internacionales referidas y estas ideas de la Suprema Corte deben haber influido -como se verá más adelante- en el establecimiento expreso de la obligatoriedad del Estado mexicano de proveer de la educación superior en una reforma constitucional posterior.

¹²²² Tesis 1a. IJ. 83/2017 (10a.) “Derecho a la educación superior. Su contenido y características, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, Libro 47, octubre de 2017, Tomo I, p. 182.

¹²²³ Ídem.

¹²²⁴ Ídem.

IX. LA RECTORÍA DE LA EDUCACIÓN POR EL ESTADO COMO ELEMENTO ESENCIAL.

El siglo XIX, en México, fue una etapa de discusión y transformaciones radicales en materia educativa. Como ya se ha dicho, esta función esencial para la vida de la sociedad se encontraba en manos exclusivas de la Iglesia y sólo era accesible a determinadas clases sociales.¹²²⁵

La Reforma de separación del Estado y la Iglesia promovida por un grupo de liberales, encabezados primero por Valentín Gómez Farías y luego el Presidente Benito Juárez, hubo de otorgar la rectoría exclusiva al Estado en materia educativa.

De igual forma, el debate, los proyectos de reforma y las medidas de extensión de la educación a las capas populares, se comenzaron a suceder de manera simultánea en Gran Bretaña, Francia, Estados Unidos y Alemania.

La burguesía no era capaz de aceptar que los trabajadores merecían acceso igual a una vida buena; sin embargo, el panorama cambiaría cuando empezó a crecer el intervencionismo estatal en la formación de maestros, concesión de becas y poco a poco, en la escolarización de todos los niños, incluyendo aquellos de las clases populares.

En Gran Bretaña, este proceso encontró diversas resistencias y obstáculos provenientes de la Iglesia Anglicana, que veía con temor el aumento de la educación y la pérdida del monopolio. Mediante dos Actas, una de 1902 y otra de 1904, se dio la creación formal de la escuela elemental pública, cuyo objetivo era formar y reforzar el carácter, así como desarrollar la inteligencia de los niños confiados a ella.¹²²⁶

De esta forma, al llegar el siglo XX, el panorama educativo empezó a cambiar -sobre todo en los países desarrollados- pues los gobiernos de Inglaterra, Estados Unidos, Francia y Alemania, dedicaron sus esfuerzos a crear y organizar un sistema educativo estatal que respondiera a los nuevos tiempos y que diera

¹²²⁵ MARTÍNEZ DE PISÓN, José, *op. cit.*, p. 46.

¹²²⁶ Ídem, p. 47.

cabida a todas las clases sociales. Las características esenciales de este movimiento fueron “que el Estado nacional pasaba a ser el principal dispensador de educación y que la planificación de la educación se convertía cada vez más en una preocupación del gobierno”.¹²²⁷

La rectoría del Estado en materia educativa comenzó a abrirse paso de esta manera para afianzarse, con los años, a fin de romper el monopolio que antaño en esta materia habían tenido las clases privilegiadas.

El Estado nacional comienza así a orientar la política educativa que debe seguirse al interior de las instituciones de enseñanza y permitir que las personas recorran los trayectos formativos para llegar al nivel que cada una se proponga, sin ningún tipo de barrera.

Al paso del tiempo, la expansión de la matrícula en las escuelas de muchos países se ha visto menoscabada por el deterioro de la calidad de la educación que se imparte. La calidad de la educación ofrecida los alumnos atendidos, en muchas ocasiones se ve afectada por la cantidad de tantos educandos.

Este punto ha sido una preocupación constante de parte de los organismos internacionales. De hecho, existe un informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación del Consejo de Derechos Humanos, que señala que se hace necesario establecer normas mínimas de calidad -tanto para las escuelas públicas como para las privadas- a fin de mejorar las condiciones de la planta docente y de los resultados del aprendizaje.¹²²⁸

Otra cosa que estableció el Relator Especial en su informe, es que las escuelas privadas, religiosas o comunitarias constituyen una proporción importante dentro de los sistemas educativos de todo el mundo, por la capacidad limitada que -en ocasiones- tienen los sistemas públicos.

Por tanto, es necesario que las normas y mecanismos que las regulan cumplan con los criterios que deben regir a la educación y que, en consecuencia, el Estado actúe para lograr este fin.

¹²²⁷ Ídem.

¹²²⁸ CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS-ONU. *op. cit.*, párr. 7.

Esto también tiene que cumplirse en el ámbito público, debiéndose pugnar por la actualización y capacitación docente; la evaluación educativa y el fomento de la participación social, como ejes para orientar las decisiones con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los alumnos, como elementos de carácter fundamental a cargo del Estado que de manera efectiva permita asegurar el Derecho a la Educación.

La rectoría del Estado debe ser un elemento fundamental para asegurar el Derecho a la Educación y hacer cumplir todas las obligaciones que de él derivan. De hecho, existen autores como Nihal Jayawickrama, que señalan que este derecho, por su propia naturaleza, requiere ser regulado por el Estado.¹²²⁹

La regulación puede variar de acuerdo con el tiempo y el lugar en que los órganos estatales deban intervenir a partir de las necesidades y los recursos de la comunidad y de las personas que la conforman; sin embargo, esas variaciones no deben dañar la sustancia del derecho o entrar en conflicto con otros Derechos Humanos reconocidos por el ordenamiento nacional o internacional.¹²³⁰

En síntesis, para hacer efectivo el acceso de toda persona al Derecho a la Educación se requiere que el Estado cumpla con sus obligaciones convencionales internacionales de manera integral. Deberá asumir la rectoría plena de la prestación del servicio educativo, implementando la reglamentación interna necesaria; adoptando políticas públicas para su debida ejecución y asignando los recursos presupuestarios necesarios y suficientes.

Debe vigilar que los demás sectores privados de la sociedad que se dediquen a coadyuvar en dicho servicio lo hagan dentro de los estándares de calidad que la regulación del Estado señale, a fin de que la educación que reciben los educandos sea en efecto la que se requiere y cumpla con sus grandes objetivos.

¹²²⁹ JAYAWICKRAMA, *op. cit.*, p. 1056.

¹²³⁰ Ídem.

X. EL CARÁCTER SOCIAL Y DEMOCRÁTICO DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN MEXICANA Y LA OBLIGACIÓN DEL ESTADO DE IMPARTIR EDUCACIÓN SUPERIOR.

La Constitución Mexicana de 1917 -como ya se mencionó- fue la primera en el mundo en establecer a la educación como un derecho de carácter social. Este texto fundamental encontró su origen e inspiración en las causas que generaron la Revolución que tuvo lugar en el país en los primeros años del siglo XX.

La falta de oportunidades para la mayoría de la población que se había heredado de la Colonia y que durante el Porfiriato se siguió manteniendo por el gobierno, hizo una crisis social de carácter violento que terminó en un movimiento armado y en el derrocamiento de muchas estructuras gubernamentales para tratar de lograr un cambio radical y nuevas reglas en beneficio del pueblo, con el fin de obtener mejores condiciones de vida económicas, políticas y sociales.

En esa búsqueda de justicia social que se dio a través del movimiento revolucionario, la educación tuvo un lugar estelar en el ideario del Poder Constituyente de Querétaro, ya que se le consideró como uno de los elementos de equidad que el Estado debería adoptar y ejercer como rectoría obligatoria.

El carácter laico, gratuito y obligatorio que se dio a la impartición de la educación básica, se estableció en el texto constitucional como elemento esencial para contribuir a formar a las nuevas generaciones -dentro de la filosofía revolucionaria de justicia social- proyectando que tanto el sistema, el contenido educativo, como su organización, deberían coincidir con los propósitos de la propia Revolución.¹²³¹

Existen evidencias históricas que muestran que al fin del régimen autoritario y político de Porfirio Díaz, hubo algunos ideólogos –como Justo Sierra- empezaron a imaginar una escuela pública al alcance de todos los sectores sociales, en

¹²³¹ GÓMEZ NAVAS, Leonardo, “La Revolución mexicana y la educación popular”. En SOLANA, Fernando, CARDIEL REYES, Raúl y BOLAÑOS MARTÍNEZ, Raúl. *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*. Fondo de Cultura Económica, México, 2ª ed., 8ª reimp., 2018, pp. 116-117.

especial para ciertos grupos oprimidos, como los obreros, campesinos, artesanos, entre otros, pero fueron insuficientes y tardíos.

Prueba de ello es que a finales del gobierno de Porfirio Díaz, más del 70% de la población no sabía leer ni escribir, lo que evidenció el fracaso del régimen en materia educativa.¹²³² De manera paradójica, los avances en materia de educación actuaron en cierta medida contra Díaz y contribuyeron a la caída del Porfiriato, que “dejó entre sus legados la búsqueda de métodos libertadores, de una educación laica, gratuita y obligatoria que sirvió de punto de partida a los gobiernos revolucionarios para poner en marcha un programa educativo universal y unificador”.¹²³³

Por ello, como habían sido las clases ignorantes las que más habían sufrido el despotismo cruel y la explotación insaciable del régimen, era necesario difundir la instrucción por todos los ámbitos sociales para hacer de los mexicanos. Venustiano Carranza, al instalar al Congreso Constituyente declaró que era indispensable forjar a: “Un pueblo culto, capaz de comprender sus altos destinos y de prestar al gobierno de la nación una cooperación tan sólida y eficaz, que haga imposible, por un lado, la anarquía y, por otro, la dictadura”.¹²³⁴

Los tres principales Derechos Sociales que enarboló la Constitución de Querétaro, fueron: Educación pública; Reforma Agraria en beneficio de los campesinos, ejidatarios y comuneros; y la Legislación Laboral que protegiera a las clases obreras, dotándoles de seguridad social.

Es así que el proyecto de Constitución presentado al Constituyente contempló tres principios fundamentales en materia educativa, en su artículo 3º:

¹²³² LOYO Engracia y STAPLES Anne, “Fin del siglo y de un régimen”, en TANCK DE ESTRADA, Dorothy (coord.), *La educación en México*, El Colegio de México, México, 2010, p. 152. Staples y Loyo señalan que para esa época el “desarrollo en el norte era distinto al del sur, lo que se nota, por ejemplo, en las asignaciones presupuestales. En el Estado de México, Querétaro y Chihuahua, se destinó 40% del presupuesto a la instrucción pública, sobre todo la primaria, y los alcances educativos en las cabeceras municipales fueron enormes”. La Federación destinaba sólo 7% del presupuesto al rubro educación, cifra que lamentaba Justo Sierra.

¹²³³ *Idem*.

¹²³⁴ *Discurso de Venustiano Carranza, Primer Jefe del Ejército Constitucionalista*, al abrir el Congreso Constituyente en su sesión del 1º de diciembre de 1916 [en línea] 1916 <https://www.sitios.scjn.gob.mx/constitucion1917-2017/sites/default/files/CPEUM_1917_CC/DVC_1916.PDF> [21 junio 2019].

1) Plena libertad de enseñanza y la obligación del Estado de proveerla; 2) Laicidad, tanto en los establecimientos oficiales, como en los particulares; y 3) Gratuidad para la enseñanza primaria pública.

Las discusiones al interior del Constituyente se centraron fundamentalmente en el carácter laico de la educación, con el fin hacer que la educación se terminara de alejar de la Iglesia y se extendiera entre los grupos desfavorecidos.

Para dejar claro el carácter laico de la educación, en el texto original de la Constitución se estableció que "ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria".

Por su parte, la participación del Estado en el ámbito educativo también se reafirmaría en el texto constitucional al establecerse que las escuelas primarias particulares sólo podrían establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

El texto original del artículo 3º concluyó en señalar que en los establecimientos oficiales se debería impartir de manera gratuita la enseñanza primaria. Se dio comienzo así a una nueva era en la historia del Constitucionalismo mexicano en la que la educación se entendería como el Derecho Social por excelencia.

Conviene precisar que en 1917, México era un país de alrededor de 17 millones de habitantes, de los cuales el 80% vivía en zonas rurales y en su mayoría eran analfabetas. Cuando el artículo 3º de la Constitución asumió la obligación del Estado de la impartición de la educación básica, no existían planteles ni maestros suficientes para poder ejecutarla.

Algunos años más tarde, a ese objetivo de difundir la educación en todos los estratos sociales se sumó una reforma a través de la cual se establecieron algunos principios relacionados con el criterio que orientaría a la educación. Entre ellos, tuvo un peso muy importante su carácter democrático, pues se consideró a la democracia "*no solamente como una estructura jurídica y un régimen político,*

*sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.*¹²³⁵

Este ideario se trasladó de manera expresa al texto constitucional después de la segunda posguerra mundial, para eludir aquellos errores de interpretación que en el mundo habían deparado pretexto a las controversias y a los enconos.

La idea del Poder Reformador de la Constitución fue adoptar un criterio en el que los postulados de la Revolución Mexicana se manifestaran de manera coherente en la formación de los seres humanos, ya que se pensó que se requería un acertado equilibrio de los valores espirituales y materiales, el cual no se alcanzaría -de manera adecuada- sin un desarrollo congruente del conocimiento, el sentimiento y la voluntad.

Para el Poder Constituyente Permanente que en 1946 aprobó la reforma constitucional al artículo 3º, la democracia deberá ser el criterio que oriente a la educación. Los terribles desastres que ocasionó la Segunda Guerra Mundial habían demostrado -de forma dolorosa- que la organización y la conservación de la paz no podrían lograrse sin dos condiciones complementarias: “la existencia de unidades nacionales invulnerables a la corrupción de corrientes tiránicas y agresivas -como el nazi fascismo-; y el sentido universal de una democracia, que hiciera imposible la acumulación de todo el poder de un pueblo en las manos de un dictador”.¹²³⁶

Por ello, se consideró necesario incluir a la democracia como una filosofía que oriente a la educación de manera clara e inspiradora. Ese criterio, sin embargo, con el tiempo se convirtió en un ideario que marcaría el rumbo del Constitucionalismo Mexicano.

García Ramírez sostiene con acierto que: “Democracia y derechos humanos van de la mano; se desenvuelven, perfeccionan o declinan juntos. La democracia

¹²³⁵ Párrafo del artículo 3º Constitucional, reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de diciembre de 1946.

¹²³⁶ Exposición de motivos del “Proyecto de reforma al artículo 3º de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos”, firmada por el titular del Poder Ejecutivo el 18 de diciembre de 1945.

es la tierra fértil para los derechos humanos, y éstos son la manifestación y salvaguarda de una verdadera democracia".¹²³⁷

A esta reforma se sumó -tiempo después- otra de gran alcance, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de marzo de 1993, que reafirmaría el carácter social de la educación en México. Con ella, se estableció en la Parte Dogmática del texto constitucional que: *todo individuo tendría derecho a recibir educación;*¹²³⁸ y que el Estado impartiría la educación preescolar, primaria y secundaria, siendo las dos últimas obligatorias.

A través de esta reforma se reiteró que la educación que impartiera el Estado sería gratuita y se dispuso además que el concepto de educación básica y obligatoria del Estado, se extendía a la educación primaria y secundaria; así mismo, que el Estado promovería y atendería todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior- que fueran necesarios para el desarrollo de la nación. Los legisladores constituyentes permanentes que dictaminaron la reforma señalaron que estaban convencidos de que la reforma del Estado y la modernización de la sociedad implicarían un enorme esfuerzo educativo.

Por ello, después de las voluntades que se habían sumado para establecer la gratuidad y la obligatoriedad de la educación primaria, se pensó necesario elevar el mínimo educativo obligatorio, a fin de proporcionar a los habitantes del país una mejor formación para acometer con buen éxito las transformaciones que se daban en el mundo.

Esa es la razón por la que se planteó la obligatoriedad de la educación secundaria, de tal suerte que este ciclo y el precedente constituyeran el mínimo escolar obligatorio en México, considerando el incremento del gasto social que esto

¹²³⁷ GARCÍA RAMÍREZ, *op. cit.*, p. 28.

¹²³⁸ Con la reforma se busca establecer el derecho a la educación con sentido de universalidad, por lo que se sustituyó la palabra "mexicano" por el vocablo "individuo". Véase al respecto el Dictamen de las Comisiones Unidas de Educación, de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, Primera Sección, de la iniciativa de Decreto que reforma diversas disposiciones del Artículo 3º y 31, fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de 19 de diciembre de 1992.

implicaría como “una inversión fundamental para el progreso y el bienestar social de la nación”.¹²³⁹

Algunos años más tarde, la educación señalada en la Constitución mexicana como obligatoria se iría extendiendo. En el año 2002, se incluyó a la educación preescolar como parte integral de la educación obligatoria.¹²⁴⁰

En el dictamen de esta reforma constitucional se señaló al respecto: “En México, la educación preescolar no es obligatoria por lo que a decisión o capacidad económica de los padres los niños asisten o no a estas escuelas, sin embargo, este ciclo educativo es importante ya que se sientan las bases de una mejor educación y se fortalece la convivencia social. El hecho de que existan en el país un 24% de la población de entre 3, 4 y 5 años de edad, sin la oportunidad de acceder a la educación preescolar, evidencian la necesidad de políticas públicas que eliminen el rezago existente en este rubro”.¹²⁴¹

Casi una década después, la gratuidad se extendió constitucionalmente en México a la educación media superior y se señaló que la educación preescolar, primaria y secundaria conformarían juntas la educación básica en el país.

Con este cambio en materia educativa se pretendía conseguir un impacto muy positivo en la sociedad, pues el nivel medio superior ofrecía una variedad de posibilidades de formación para los jóvenes, entre las que se encontraba la de convertirse en profesionales técnicos y con ello tener de entrada un oficio o carrera técnica que se pudiera traducir en un medio de subsistencia personal para el estudiante, sin menoscabo de poder más adelante seguir con la educación superior.¹²⁴²

Se consideró que era necesario que el Estado asumiera su responsabilidad de brindar más educación y de mejor calidad y, en este sentido, la educación

¹²³⁹ Ídem.

¹²⁴⁰ Reforma constitucional publicada en el D.O.F. el 12 de noviembre de 2002.

¹²⁴¹ Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y Educación Pública y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados al Proyecto de Decreto por el que se reforman y adicionan los artículos 3º, párrafo I, fracciones III, IV y VI y 31, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de 14 de diciembre de 2001.

¹²⁴² Reforma constitucional publicada en el D.O.F. el 9 de febrero de 2012.

media superior podía contribuir de manera decisiva a la construcción de una sociedad crecientemente justa, educada y próspera.

Además, se pensaba que esta reforma podía fortalecer la competitividad individual y colectiva, ya que era un recurso para combatir la desigualdad social y escapar de la pobreza. Establecer la educación media superior como obligatoria, a decir de los legisladores, se había convertido en una demanda social, pues eran muchos los casos en que jóvenes que deseaban ingresar a planteles de educación media superior -tanto de carácter federal como estatal- que se quedaban truncados en sus estudios por no existir cupo suficiente para su ingreso a los planteles de dicho nivel educativo, lo que podría verse resuelto sólo si el Estado adquiere la obligación de procurar impartir la educación de nivel medio superior.

Los legisladores que dictaminaron este cambio constitucional, aludieron también que en la época en que se discutía la reforma eran cada vez más los países desarrollados y en vías de desarrollo, que estaban tomando conciencia de que la educación media superior era estratégica para el desarrollo económico, la formación de la ciudadanía y el Estado de derecho.

Por ello, la tendencia internacional hacía que cada vez en más Estados se garantizara alguna modalidad de educación media superior, para incrementar de forma sustancial sus tasas de cobertura y brindar oportunidades de estudio a todos los jóvenes en edad de cursar ese nivel educativo.¹²⁴³

Finalmente, el 15 de mayo de 2019, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el decreto por el que se reformaron, adicionaron y derogaron diversas disposiciones de los artículos: 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En la reforma constitucional se establece con claridad que toda persona tiene derecho a la educación y que el Estado *impartirá y garantizará* la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y *superior*.

¹²⁴³ Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos con opinión de la Comisión de Educación respecto al Proyecto de Decreto por el que se reforman los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Educación, de 20 de septiembre de 2011.

En la reforma se ratificó también que la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conformará la educación básica en México y que tanto ésta como la media superior serán obligatorias. Además, de acuerdo con esta modificación constitucional, en México se dio un paso trascendente y visionario, al establecerse que la educación superior también será obligatoria; de manera que las autoridades federales y locales deberán establecer políticas para fomentar su inclusión, permanencia y continuidad, en los términos que vayan a ser señalados en la legislación secundaria.

Además, se deberán proporcionar medios de acceso a este tipo de nivel educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. En las consideraciones realizadas por las Comisiones legislativas que dictaminaron esta reforma, se señaló que con la inclusión de la educación inicial hasta la superior como obligatorias, se busca hacer efectivo el carácter de la universalidad del Derecho a la Educación.¹²⁴⁴

En el texto de la reforma se señala que para dar cumplimiento al principio de obligatoriedad de la educación superior se incluirán los recursos necesarios en los presupuestos federal, de las entidades federativas y de los municipios, y adicionalmente se establecerá un fondo federal especial que asegure a largo plazo los recursos económicos necesarios para garantizar la obligatoriedad de los servicios educativos a nivel superior, así como la plurianualidad de la infraestructura.¹²⁴⁵

Estos cambios constitucionales configuran un gran reto para el gobierno mexicano tendiente a ampliar el acceso de más jóvenes a estos niveles educativos.

El texto ahora vigente de la Constitución mexicana supera la idea planteada en su momento por el Comité Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la

¹²⁴⁴ Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales, de Educación y de Estudios Legislativos Segunda respecto de la Minuta con proyecto de Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa, de 9 de mayo de 2019.

¹²⁴⁵ Artículos Décimo Segundo y Décimo Quinto transitorios del Decreto por el que se reforman, adicionan y reforman diversas disposiciones de los artículos: 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019.

ONU, así como en los distintos instrumentos internacionales, pues éstos sólo señalan que los Estados deberán implantar de manera gradual el concepto de gratuidad en la educación superior, pero que aún no debe ser *generalizada*, sino sólo disponible tomando en cuenta *la capacidad de cada persona*, que habrá de “valorarse con respecto a los conocimientos especializados con que cuente y su experiencia”.

Sin embargo, los matices que se incluyeron en el texto constitucional al señalar la obligatoriedad de la educación superior aspiran a fomentar la inclusión, permanencia y continuidad de quienes quieran cursar este nivel educativo, así como a proporcionar los medios de acceso a éste para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

Tendrá que verse en el tiempo cuáles serán los alcances de la implementación de la legislación reglamentaria que se dará a este derecho, a fin de cumplir con lo dispuesto en el texto constitucional y para no contravenir lo dispuesto en los diversos instrumentos internacionales firmados por el Estado mexicano, pues como ya lo había señalado con anterioridad, para la Suprema Corte de Justicia de la Nación, la educación superior no implicaba la distribución de un bien básico centrado en la autonomía personal, *sino la materialización de un plan de vida libremente elegido*.¹²⁴⁶

En cualquier sentido, la reforma constitucional mexicana que establece la obligación del Estado de garantizar la impartición generalizada de la educación – desde el nivel preescolar, hasta el superior- demuestra y confirma que el Derecho a la Educación se ha transformado en un derecho humano o fundamental pleno, exigible y justiciable.

¹²⁴⁶ Véase al respecto, el apartado VI de este capítulo.

CAPÍTULO CUARTO

EL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

I. LA EDUCACIÓN COMO UN ASUNTO DE POLÍTICA GLOBAL

En las primeras décadas del siglo XXI, la visión y estudio del fenómeno educativo se realiza a partir de dos ideas esenciales: el entendimiento de la educación como una cuestión “política” y la consideración de la educación debe ser vista ya como un asunto “global”.

Por lo que hace al primer aspecto, la educación se considera un asunto de políticas públicas,¹²⁴⁷ porque se relaciona de forma muy estrecha con las decisiones que toman los órganos públicos en el ejercicio del poder dentro de un Estado determinado. La función educativa está condicionada por las definiciones sobre la visión respecto de la propia educación y las acciones administrativas que asumen los gobiernos y otros actores políticos, con base en las cuales se instituyen las políticas educativas y se delinea su funcionamiento.

En este marco, la política educativa puede entenderse como el conjunto de decisiones y acciones basadas en la definición gubernamental de los fines y propósitos de la educación. Se suele definir como “política pública” al conjunto de decisiones interrelacionadas, las cuales se toman a partir de la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación particular.¹²⁴⁸

Estas metas se asocian con las demás áreas centrales de la vida en sociedad de los gobiernos estatales, como son defensa, salud, bienestar y demás

¹²⁴⁷ Una política expresa un patrón de decisiones en el contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos en nombre de las instituciones estatales desde posiciones de autoridad. RIZVI, Fazal y LINGARD, Bob, *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Editorial Morata, Madrid, 2013, p. 27.

¹²⁴⁸ Se entiende por *política* –particularmente *política pública*– como la serie de acciones que desempeña el Estado y sus órganos a partir de una toma de decisiones. Así, se define política como el conjunto de decisiones que definen conductas y establecen metas y cursos de acción, así como las medidas tomadas en su cumplimiento. HERNÁNDEZ-VELA SALGADO, Edmundo, *Diccionario de Política Internacional*, Editorial Porrúa, 5ª ed., México, 1999, p. 605.

actividades públicas. En este contexto, se considera que una política educacional debe abarcar tres aspectos: “Una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y *una teoría de la educación* o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado”.¹²⁴⁹

La determinación del propósito de un sistema educativo es tema objeto del debate político, porque se considera que la educación en la actualidad es un asunto político que se debate dentro de una arena de pugnas y tensiones a partir de distintas tomas de postura, como parte de posturas ideológicas entre quienes ejercen el poder, porque existen visiones distintas que conciben a los fines de la educación como un tema que consiste en la mera preparación de las nuevas generaciones para integrarse al mercado laboral o bien, los enfoques que identifican a la educación como una perspectiva integral que aspira a generar el desarrollo humano integral y que plantea ir más allá del puro crecimiento económico.

A lo largo de esta investigación se han ido descubriendo enfoques académicos, filosóficos y económicos, que de forma dialéctica debaten y se plantean que los gobiernos pueden concebir al fenómeno educativo desde dos puntos de vista antitéticos: como un elemento más de la economía y desarrollarlo de conformidad con las normas que concibe el modelo neoliberal, que conlleva a la reproducción de un orden social inequitativo; o bien, por el contrario, como un camino para el fortalecimiento del pensamiento crítico y para impulsar la transformación de la sociedad hacia caminos más democráticos.

Una vez definido el propósito del sistema educativo, la decisión política se trasladará al ámbito de la selección entre estos dos distintos cursos de acción posibles, de acuerdo con los supuestos de la teoría de la educación asumida.

¹²⁴⁹ ESPINOZA, Óscar. “Reflexiones sobre los conceptos de ‘política’, políticas públicas y política educacional”, en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, [en línea] 2009, 17, 8, pp. 3-4 <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/10/10>> [22 enero 2019].

De esta forma, la política educacional elegida en base a estos supuestos filosóficos específicos, deberá determinar cómo se debe implementar una nueva práctica o si la práctica producirá los resultados deseados, porque la aplicación de las políticas públicas implementadas primero deben tener claro cuál será su verdadera vocación y objetivo, a efecto de lograr la obtención de resultados correctos, incluyendo sus dimensiones técnicas, económicas y políticas.¹²⁵⁰

La investigación trata de demostrar que en la actualidad las tensiones en la determinación de los propósitos y las acciones a realizar en el campo educativo, representan un reto para el Estado contemporáneo, porque ya no solo dependen de contextos políticos internos nacionales, sino que también se presentan presiones e injerencias que surgen desde el exterior de los países.

Aquí se manifiesta la segunda característica de la educación contemporánea a que nos referimos con anticipación: el carácter global. Este carácter deriva de la mayor receptividad de los sistemas educativos nacionales a las influencias internacionales, en el marco de los procesos de globalización¹²⁵¹. En este proceso, los Estados nacionales ya no son los únicos actores que establecen las definiciones en la materia educativa: ahora interactúan –en competencia o coordinación– con los actores y las fuerzas del sistema “global”.

Aunque los gobiernos nacionales aún conservan la principal autoridad soberana para desarrollar sus propias políticas, la naturaleza de esta autoridad ya no es la misma, y está afectada -de forma considerable- por los imperativos de la economía global, los cambios en las relaciones políticas globales y los patrones

¹²⁵⁰ *Ibidem*, p. 4.

¹²⁵¹ El concepto de *Globalización* -de manera general- se entiende como el proceso de cambio económico, político y social suscitado desde el fin de la Guerra Fría, tendiente a incrementar las redes de relaciones entre los países y a intensificar el tráfico mundial de mercancías y la movilidad de los recursos humanos. *Globalización* es: “El conjunto de procesos que implican una transformación en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales, generando flujos y redes de actividad, interacción y ejercicio del poder, tanto transcontinentales como intrarregionales”. LÓPEZ-AYLLÓN, Sergio, “Globalización”, en *Enciclopedia Jurídica Latinoamericana*, Editorial Porrúa/ Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2006, t. V, pp. 709-712.

evolutivos de la comunicación global, que transforman el sentido de identidad y de pertenencia de las personas.¹²⁵²

De este modo, los sistemas educativos en el mundo están en un proceso de internacionalización o como ya se dijo, de globalización. Estos términos señalan las tendencias hacia la intensificación de las relaciones globales de interacción e intercambio, junto con la interconexión mundial en los campos de la comunicación social, así como la armonización transnacional de los modelos y las estructuras sociales.¹²⁵³

Este proceso de interconexión internacional, que comienza en el ámbito del sistema económico y paulatinamente se ha expandido a otros subsistemas sociales -incluido el educativo- permite hablar, hoy en día, del surgimiento del "sistema educativo mundial"¹²⁵⁴ o bien, de un "orden educativo mundial".¹²⁵⁵

La formación de este sistema educativo global se ha dado por la expansión de la educación como fenómeno social, tanto en una dimensión material como ideológica. En el renglón material, las instituciones educativas crecen y se multiplican para tratar de atender a cada vez más alumnos en todos los países.

De forma paralela, en la dimensión ideológica, se ha creado un consenso entre los dirigentes políticos y la intelectualidad sobre la relevancia de la educación. La expansión educativa se justifica en el credo moderno de que la educación es el camino hacia una mejor humanidad y hacia un mundo más justo y, por tanto, se espera que los Estados nacionales, al establecer sus metas políticas, asuman un compromiso con la educación.¹²⁵⁶

Según Jürgen Schriewer, los rasgos principales de este sistema educativo mundial consisten en la observancia de una mayor cobertura debido al crecimiento

¹²⁵² RIZVI, Fazal y LINGARD, Bob, *op. cit.*, p. 25.

¹²⁵³ SCHRIEWER, Jürgen, "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada", en CARUSO, Marcelo y TENORTH, Heinz-Elmar (comps.), *Internacionalización: Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Editorial Granica, Buenos Aires, 2011, p. 41.

¹²⁵⁴ *Ibidem*, p. 56.

¹²⁵⁵ MEYER, John y RAMÍREZ, Francisco, "Los currículos nacionales: Modelos mundiales y legados históricos nacionales", en CARUSO, Marcelo y TENORTH, Heinz-Elmar, *op. cit.*, p. 110.

¹²⁵⁶ *Ibidem*, p. 111.

de la oferta educativa y de la correspondiente matrícula estudiantil en todos los países y en todos los niveles: primario, secundario, intermedio y de forma particular, universitario.¹²⁵⁷

De igual forma, existe una tendencia hacia la homologación de instituciones educativas a nivel mundial, a partir de la aplicación global de un modelo moderno de escolarización institucionalizada. Este modelo, según Schriewer, está integrado por ciertos rasgos estructurales -en gran medida estandarizados- como son: una estructura administrativa controlada por la autoridad pública; la existencia de regulaciones estatales sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y sus directrices básicas; la división del sistema escolar en planes de estudios y la organización del trabajo en grupos, de acuerdo a edad de los educandos y a las unidades de tiempo lectivo; la existencia de exámenes al final de cada período; la profesionalización de los docentes; y la asignación de certificados o títulos al concluir la escolarización, para conectar la trayectoria escolar con el ámbito laboral.¹²⁵⁸

Otro rasgo esencial de este sistema educativo mundial es la difusión de una ideología “moderna” sobre la educación, de acuerdo con la cual, la escolarización institucionalizada se considera como un componente integral y un instrumento indispensable de los procesos del progreso de la sociedad.

Esta ideología se ha difundido gracias a la infraestructura generada por organizaciones internacionales de carácter privado y comercial dedicadas a la educación, las cuales, además de ofrecer definiciones institucionales que ponderan el papel que desempeña un inmenso *establishment* educativo internacional y que cuentan con servicios de publicación bien financiados de alcance global. De forma conjunta, los servicios privados de publicación especializada dominados por las grandes editoriales multinacionales, se encargan de afianzar entre la comunidad científica este consenso mundial sobre los fines y modelos de la educación.

¹²⁵⁷ SCHRIEWER, *op. cit.*, p. 57.

¹²⁵⁸ *Ibidem*, pp. 58-59.

En este escenario, la comprensión de los sistemas educativos nacionales se torna muy compleja, pues requiere tener en cuenta la perspectiva global y asimilar y gestar conformidad entre el sistema nacional y el modelo del sistema mundial. En otras palabras: lo local tiende a perder sentido por sí mismo, en la medida en que ya sólo puede explicarse en relación con lo global.

Más que las particularidades culturales locales, lo que debe caracterizar ahora a las políticas educativas nacionales es su mayor o menor conformidad con el modelo establecido por la política global, que funge como patrón de orientación y evaluación. Porque como sigue señalando Schriewer, "en ningún otro ámbito de la política pública existe un grado tan alto de estandarización global de las estructuras organizativas, de los modelos relevantes para la política y el discurso de la reforma, como en la política educativa".¹²⁵⁹

En el marco de este consenso global sobre el modelo de educación, los Estados coinciden en declarar que la educación es una función social de importancia en la persecución del progreso con desarrollo y de la justicia con igualdad;¹²⁶⁰ y en esa medida, expresan su conformidad y se adscriben a los lineamientos de la política global.

Estos conceptos -traducidos a cuestiones jurídicas- se han visto plasmados en las Constituciones de muchos Estados, que concuerdan en la definición de que el Derecho a la Educación es un derecho de titularidad universal; señalando sus responsabilidades a las estructuras institucionales y determinando el papel que se asigna a la familia y a la escuela en la atención de los educandos.

Sin embargo, en la aplicación práctica de estos preceptos, el discurso teórico del modelo hegemónico transnacional ha entrado muchas veces en tensión con las denominadas "redes de interrelación socioculturales", porque genera una multitud de lógicas de adaptación del modelo estandarizado transnacional a las realidades culturales nacionales y los contextos locales.¹²⁶¹

¹²⁵⁹ *Idem*, pp. 60-63.

¹²⁶⁰ MEYER y RAMIREZ, *op. cit.*, p. 111.

¹²⁶¹ SCHRIEWER, *op. cit.*, pp. 73-74.

En todo caso, esta tensión entre lo global y lo local no frena la expansión del sistema educativo moderno, sino que más bien produce su diversificación. Los sistemas educativos locales no se oponen al modelo hegemónico, ya que al adoptarlo, lo adecuan e imprimen sus particularidades idiosincráticas, dándole un enfoque que a veces se ha dado por llamar de “tropicalización” técnica.

De este modo, siguiendo a Jürgen Schriewer, lo que se presenta en el sistema educativo mundial, es una serie de factores: a) Un entrelazamiento de corrientes contrarias de cuestiones de carácter internacional y de idiosincrasias; b) Una integración supranacional y diversificación intranacional; c) Aspectos universales evolutivos; d) Configuraciones socioculturales diversas; procesos de difusión globales y de recepción específicos de las culturas; e) Un panorama universalista abstracto de los modelos transnacionales difundidos y una elaboración estructural generadora de desviación; f) Una extensión global de modelos educativos estandarizados –con independencia de los diferentes escenarios sociales-; así como: g) Una sorprendente diversidad de redes de interrelación socioculturales.¹²⁶²

La tensión entre lo hegemónico y lo idiosincrático se agudiza en las opiniones que reivindican la diversidad de las culturas locales, denunciando que el proceso de globalización educativa tiende a exterminar la riqueza cultural, para imponer un modelo único de sociedad basado en el modo de vida anglosajón.

Frente a esta tendencia homogeneizadora de los estilos de vida, surgen resistencias en todos los países para tratar de preservar identidades y defender los derechos de las minorías. Existen opiniones que sostienen que la globalización económica es negativa porque alienta y promueve patrones culturales que imponen formas y conceptos ajenos y que terminan por atropellar al mundo en su pluralidad. Frente a esto, diversos académicos proponen una idea de

¹²⁶² *Ibidem*, p. 81.

mundialización, en la cual se cuiden y alienten las diversidades, las particularidades y el fortalecimiento de las identidades.¹²⁶³

Es importante aclarar que frente al orden educativo mundial no aparecen respuestas locales articuladas. Los Estados menos desarrollados, cuyos recursos son limitados y con dificultades se intentan adherir al modelo global estándar, con mucha seguridad tendrán que enfrentar mayores dificultades para generar instituciones educativas particulares. Así, la respuesta al modelo educativo hegemónico tiende a ser también supranacional.¹²⁶⁴

La presente investigación tratará de establecer que sólo mediante la generación de conocimiento especial y característico de cada nación se podrá enfrentar esta corriente que trata de imponer reglas y formas de conducta globalizada, concebidas e impuestas en base a una ideología dominante. Y ese es el papel que tienen las Universidades públicas, como más adelante se tratará.

En el seno del sistema educativo global se observan debates sobre la relación entre educación y mercado.

Por un lado, existe una visión economicista neoliberal dominante -producto de la expansión del racionalismo económico y de las teorías del capital humano- que sostiene la teoría que concibe a la educación como una herramienta para la competitividad y el crecimiento económico, y de forma primordial como una inversión, en la medida en que produce beneficios económicos, tanto para el Estado -en forma de crecimiento económico- como para los individuos, en forma de mejores salarios y una movilidad social ascendente.¹²⁶⁵

Por el otro, está la visión de educadores con una visión crítica -como Boaventura de Sousa Santos, Fazal Rizvi y Bob Lingard-,¹²⁶⁶ quienes se resisten a aceptar que las políticas educativas se guíen más por los valores del mercado y la

¹²⁶³ MEYER, Eugenia. "La diversidad cultural como desafío frente a la globalización", en SOLANA, Fernando (Comp.), *Educación: Visiones y revisiones*. Editorial Siglo XXI, México, 2006, pp. 170, 177.

¹²⁶⁴ MEYER y RAMÍREZ, *op. cit.*, p. 129.

¹²⁶⁵ VARGAS, Carlos, "El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social", en *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, UNESCO, París, [en línea] 2017, p. 3 <<https://es.unesco.org/node/262744>> [28 enero 2019].

¹²⁶⁶ RIZVI y LINGARD, *op. cit.*, p. 152.

eficiencia del sistema; y van en contra de esta visión neoliberal que se plantea que la educación es simplemente una más entre las demás políticas económicas, porque sostienen que esta *economización* de educación la convierte en una industria más, encargada de la producción simplemente del capital humano requerido.¹²⁶⁷

Estas voces que se oponen a esta dependencia de la educación al interés económico. Sin rechazar el proceso de globalización educativa, postulan la necesidad de darle un tinte de contenido social. En este contexto, se habla de la *misión social* de la educación y del *compromiso social en las políticas educativas* hacia el logro de la equidad.¹²⁶⁸ Se trata de autorizadas opiniones de corte humanista, que consideran que la educación -más que fomentar la competitividad económica- debe contribuir al desarrollo integral de las personas y al avance cultural y moral de las sociedades.

Según esta visión humanista y holística de la educación, ésta debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo, alentado por principios como el cuidado del medio ambiente, la promoción de la paz y la no violencia, la equidad y la justicia social. Esta visión de la educación propone dejar atrás el utilitarismo y el economicismo de cortas miras, para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana.¹²⁶⁹

En la visión humanista, la educación aparece también como la principal herramienta para la construcción de un mundo más libre e igualitario. A través del concepto de la igualdad -entre los aspectos negativos de la globalización de la educación- se menciona el acceso inequitativo a los recursos tecnológicos y a los conocimientos de vanguardia, que favorecen la exclusión en lugar de la integración, tanto al interior de los países como en relación con el sistema mundial.

¹²⁶⁷ *Ibidem*, p. 42.

¹²⁶⁸ SANTOS REGO, Miguel Antxo, *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/ Octaedro, Madrid, 2009, pp. 13-22.

¹²⁶⁹ *Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO, París, [en línea] 2015, p. 10 <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>> [28 enero 2019].

Se habla así de “brechas digitales” y de “brechas cognitivas”, como fenómenos que potencian un sistema educativo global desigual, en el que dominan los países con mayor desarrollo económico y tecnológico. La “brecha cognitiva” se presenta por la existencia de diferentes “capacidades cognitivas” entre sociedades, que son producto de situaciones inequitativas.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que la brecha cognitiva acumula los principales ámbitos constitutivos del conocimiento –el acceso a la información, la educación, la investigación científica y la diversidad cultural y lingüística- y genera disparidades en materia de conocimientos y disparidades dentro de los conocimientos.¹²⁷⁰

Este es, a grandes rasgos, el complejo panorama de la educación en la actualidad, que es dependiente de las decisiones de la política interna de cada país –por un lado- e influida por los vaivenes de la globalización por el otro. Aunque se argumenta que las relaciones entre educación y poder político han existido siempre a lo largo de la historia y que la expansión territorial del saber es un proceso que comenzó a desarrollarse desde hace varios siglos, es innegable que el escenario educativo actual tiene características distintivas.

II. LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA GOBERNANZA DE LA EDUCACIÓN MUNDIAL

En el complejo panorama de la educación de la actualidad resulta complejo tener que entender que la aplicación general y sin distinguos de ninguna especie depende de las políticas públicas y prioridades de los Estados nacionales, se presenta la influencia –y a veces injerencia- de los organismos internacionales.

Para los efectos de la presente investigación hemos estudiado el Capítulo anterior como los organismos internacionales especializados de diferente orden -de

¹²⁷⁰ *Hacia las Sociedades del Conocimiento: Informe Mundial de la UNESCO*. [UNESCO, París, [en línea] 2005, p. 23 <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>> [28 enero 2019].

manera destacada la UNESCO- han venido construyendo al paso de los años un andamiaje que ha llegado a considerar a la educación como un derecho humano o fundamental.

Sin embargo, otras organizaciones que no tienen a la educación como su principal objeto de estudio y desarrollo como son la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE-; el Banco Mundial –BM-; el Fondo Monetario Internacional –FMI-; y el Banco Interamericano de Desarrollo –BID- tienen un enfoque muy distinto porque no consideran a la educación como un derecho humano o fundamental, sino sólo como un factor muy importante para lograr el desarrollo económico de los países y de la propia comunidad económica internacional y que han tenido un papel protagónico importante en los enfoques y resultados de las políticas educativas de esta era global emergente.¹²⁷¹

En el presente Capítulo nos dedicaremos a estudiar y contrapesar el desarrollo y la evolución que el tema educativo ha tenido dentro de las políticas y programas de los organismos actores relevantes en la *gobernanza* de la educación mundial. Con este término de *gobernanza*, se describen las transformaciones en las formas de gobierno -asociadas a las estructuras burocráticas de los Estados- como consecuencia del proceso de globalización.

Volvemos a analizar a la UNESCO como la organización internacional que más ha hecho evolucionar a la educación hasta llegar a establecer normas convencionales que la encumbran como obligación de los Estados de hacerla extensiva y general para garantizarla como un derecho humano o fundamental pleno; y luego a los demás organismos económicos que en contraste solo consideran a la educación como uno más de los elementos indispensables para el desarrollo.

Los cambios impuestos a los países miembros por estos últimos organismos internacionales de carácter económico, han creado una nueva gestión pública, en la cual las administraciones estatales se han tenido que compeler a adoptar prácticas que en la anterioridad eran características del sector privado. Estas

¹²⁷¹ RIZVI y LINGARD, *op. cit.*, p. 41.

dinámicas se han extendido por todo el orbe, facilitadas por los flujos del capital y la cultura conexas gestada desde los organismos; y ahora representan nuevas estructuras emergentes de la política, por medio de las cuales los Estados tienen que ceder poder a las propias organizaciones supranacionales.¹²⁷²

La influencia ejercida por la actividad determinante de instituciones como el BM, el FMI y la propia OCDE, en la definición de la economía global, resulta innegable y se considera que su actuar se trata de la nueva base institucional, creadora del nuevo orden mundial de la globalización. Los tres organismos han sido promotores de un modelo de desarrollo -con líneas similares y hasta armónicas- que incluyen: "la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, así como el intercambio de bienes, la utilización eficiente de los recursos económicos y la liberalización de los movimientos de capital".¹²⁷³

A continuación, se analiza la intervención de cada uno de estos actores internacionales de la "gobernanza" de la educación mundial.

1. La UNESCO y su visión humanista de la educación.

La UNESCO se fundó el 16 de noviembre de 1945, fecha de firma de su Constitución. Dada la cercanía con el fin de la Segunda Guerra Mundial -y en coincidencia con los fines de la Carta de Naciones Unidas- la UNESCO se creó para alcanzar "mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad."¹²⁷⁴

Por lo que hace al terreno específico de la educación, la organización -desde su momento constitutivo- estableció un compromiso con el aseguramiento

¹²⁷² *Ibidem*, pp. 154-155.

¹²⁷³ LERNER SIGAL, Bertha, *Banco Mundial: Modelo de desarrollo y propuesta educativa*, Bonilla Artigas Editores/ Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 2009, p. 61.

¹²⁷⁴ *Textos fundamentales: Edición de 2018 que contiene los textos y modificaciones aprobados por la Conferencia General en su 39ª reunión*. UNESCO, París, [en línea] 2018, p. 8 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261751_spa.page=7> [6 febrero 2019].

universal del pleno e igual acceso a la educación, en el artículo 26 de la Declaración Universal de 1948, que al paso del tiempo se transformó en el reconocimiento del Derecho a la Educación como derecho humano. La UNESCO se asume como actor importante para ayudar a los Estados en el desarrollo de los objetivos educativos.¹²⁷⁵

Para esto, de acuerdo con el artículo 2º de su Constitución, entre sus funciones se establece que deberá dar un nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura a través de la colaboración con los Estados Miembros que así lo deseen, para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas.

A través de la cooperación entre las naciones, deberá procurar el fomento del ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna; así como también “sugerir métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre”.¹²⁷⁶

Se dice que el primer programa de la organización presentado durante la Primera Conferencia General de 1946 fue en un inicio modesto, al establecer solo una enseñanza de base que fijara un nivel mínimo de instrucción y contribuyera a la lucha contra el analfabetismo.

Se planteaba el empleo de nuevas formas de educación para los adultos, así como un proyecto de revisión profunda de libros escolares, con el objetivo de señalar “algunos manuales que constituían un peligro para la paz”.¹²⁷⁷

¹²⁷⁵ *Ibidem*. Artículo 26.- Derecho a la educación.- “La educación está en el centro de la misión de la UNESCO y de los ODS. Es un derecho de empoderamiento, que permite a niños y adultos salir de la pobreza y participar plenamente en la sociedad. El derecho a la educación establece que la educación primaria debe ser gratuita y obligatoria. Al promover los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), los planes de estudio deben fortalecer el respeto de los derechos y las libertades fundamentales. Como principio clave que sustenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el ODS 4, se reconoce que el derecho a la educación es una herramienta esencial para promover la inclusión y el desarrollo económico, social y cultural”. <https://es.unesco.org/udhr>

¹²⁷⁶ *Ídem*.

¹²⁷⁷ VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando, *Historia de la UNESCO*, UNESCO, París, 1995, pp. 32-33.

Aunque la lucha contra el analfabetismo se identificaba en un inicio como la principal misión educativa de la organización, pronto se adoptó un concepto de educación más amplio, que fue más allá de enseñar a saber leer y escribir. En la Segunda Conferencia General -celebrada en México en 1947- se expresaron ideas que anunciaron los futuros conceptos de la educación vinculada al desarrollo humano y al mercado de trabajo.

Según refiere Fernando Valderrama, el nivel mínimo de educación de base que se debería garantizar por los Estados, se extendió a un objetivo más vasto, que concibió dar a los seres humanos los elementos para una vida más llena y feliz en armonía con la evolución de su medio, además de facilitarles el acceso a un nivel económico y social superior que los ubique en condiciones de desempeñar un papel activo.¹²⁷⁸

En los años siguientes, el concepto de "educación de base" -como mínimo a asegurar por los Estados a la población- fue el modelo orientador en las acciones de la organización. Se puso en marcha un Centro de Información e Intercambio, encargado de enviar "misiones" de consultores a los Estados solicitantes, para examinar problemas y proponer mejoras a los sistemas de enseñanza. Esto se convirtió pronto en el Programa de Asistencia Técnica, que brindó a los Estados asesoría técnica sobre aspectos como utilización de medios auxiliares audiovisuales; la formación de educadores capacitados y la preparación de material de enseñanza para los adultos recién alfabetizados.¹²⁷⁹

En la década de los cincuenta, se destacó el establecimiento y desarrollo del Proyecto principal relativo a la extensión de la enseñanza primaria en América Latina -para la formación de maestros- que se dirigió a impulsar la enseñanza gratuita y obligatoria -durante un mínimo de seis años- a todos los niños de la región, sin discriminación. Se considera que este proyecto fue de gran influencia en la región, pues permitió aumentos significativos en la matrícula. En los años siguientes, dentro del mismo marco de este proyecto, se hizo cada vez más

¹²⁷⁸ *Ibidem.*

¹²⁷⁹ *Idem*, pp. 58, 72, 82.

patente la relación existente entre la educación con el desarrollo económico y social.¹²⁸⁰

La vinculación entre educación y desarrollo fue materia de las preocupaciones de la organización por la planificación de la educación. En los principios de los años sesenta, la planificación se volvió una prioridad, un punto de atención especial, en el que coincidieron educadores, economistas y financieros, que expresaron y coincidieron en la necesidad de planificar el desarrollo de la educación a largo plazo, en especial, en los países menos desarrollados”.

Después de Conferencia Internacional sobre Planificación de la Educación, celebrada en 1967, con una participaron 264 representantes provenientes de 95 países miembros de las Naciones Unidas y otros, se recomendó considerar a la planificación de la educación como parte integrante del desarrollo general.¹²⁸¹

Como se señaló, la erradicación del analfabetismo fue uno de los ámbitos de acción más intensos de la organización a través de la puesta en marcha del “Programa Experimental Mundial de Alfabetización”, con la ayuda del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), creado por resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Este programa continuó durante la década siguiente, beneficiando a diversos países.¹²⁸²

Un cambio relevante en la orientación teórica de los trabajos de la UNESCO se presentó a partir de la segunda mitad de los años sesenta, con la consolidación del concepto de “educación permanente”. Esta noción se gestó en el contexto de las comisiones de educación de adultos y luego se extendió como la idea de adaptar la educación a las exigencias de un mundo en evolución.

La educación permanente se asumió como la expresión del “verdadero significado de la educación moderna”, como un proceso que se extiende durante toda la vida. La educación permanente se concibe como una síntesis que engloba todos los niveles: la enseñanza escolar y la universitaria, así como la extraescolar y

¹²⁸⁰ *Ibidem*, pp. 114, 130, 144.

¹²⁸¹ *Idem*, pp. 144, 155, 181.

¹²⁸² *Idem*, pp. 167, 195, 220, 233.

la educación de adultos. Este concepto tuvo una amplia difusión en el marco del Año Internacional de la Educación, en 1970.¹²⁸³

Las ideas y alcances del concepto de la educación permanente se consolidaron en 1972, con la publicación del Informe Final de la Comisión Faure, nombrada así en honor de su Presidente Edgar Faure. El tema central de este informe expuso la tesis de que el concepto de aprendizaje deberá ir más allá de la identificación de la educación con la escuela y extenderse a una visión más amplia, en la cual la enseñanza se prolongue a lo largo de la vida de las personas. La educación se concibe a partir de entonces, no solo como un conjunto acabado de conocimientos y la preparación para un rol laboral estable en la vida adulta, sino como el desarrollo del "aprender a aprender". El nuevo objetivo consiste en formar individuos capaces de reformarse constantemente, según las circunstancias cambiantes de una sociedad en transformación.

En palabras de la Comisión, la misión tradicional de la educación como formadora de funciones tipo o de profesiones para empleos fijos o para saberes inmutables se consideró que ya estaba "pasada de moda". Se dijo que en el mundo moderno la exigencia a los sistemas educativos es diversa; se trata ahora de que se permita adquirir nuevos aprendizajes: *aprender a vivir y aprender a aprender*, de forma que: "se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador."¹²⁸⁴

El concepto de educación permanente se basa en la idea de la continuidad del proceso educativo, según la cual, de forma consciente o no, el individuo no cesa de instruirse a lo largo de toda su vida, nutrido tanto por las influencias de su entorno como por la manera en que asimila sus experiencias.

¹²⁸³ *Ibidem*, pp. 169, 181, 196.

¹²⁸⁴ FAURE, Edgar, *Aprender a Ser: La Educación del Futuro*, Alianza/UNESCO, Madrid, 1973, p. 132.

Se trata de una concepción de una actividad dinámica natural -hasta entonces negada- entre la asociación de la educación y la escolaridad institucional. La diferencia en esta visión se basaba en el reconocimiento de las nuevas exigencias sociales, económicas y culturales -de la segunda mitad del siglo XX- desatadas por la revolución tecnológica y científica.

No se trataba ya de que los adultos se enseñen como en el pasado, por el placer de perfeccionar sus conocimientos o de contribuir a su propio desarrollo, sino que se debe considerar como un reclamo social, la necesidad de dar educación a las personas para que respondan a las exigencias del desarrollo. De esta manera, la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se debe tratar de asimilar, sino como un proceso del ser, que -a través de la diversidad de sus experiencias- aprenda a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo.”¹²⁸⁵

De acuerdo a este enfoque, la finalidad de la educación ya no debe ser preparar al hombre para desempeñar un puesto. El nuevo objetivo fue ayudar al hombre a *aprender a ser, a devenir*, en base a un sentido humanista, como por el diagnóstico de las nuevas realidades socioeconómicas, en las que la estabilidad de los empleos es sustituida por la mutabilidad. De esta forma, la preparación de jóvenes y adultos ya no debe ser solamente para una profesión determinada, sino “para la vida, para “optimizar la movilidad profesional y suscitar con carácter permanente, el deseo de aprender y formarse.” ¹²⁸⁶

La retórica del informe, reconocía que estaba inspirada por “una parte de utopía” y agregó la concepción del concepto de la “Ciudad educativa”, como el entorno en el cual se desarrolla esta educación universalizada, continua, total y creadora, que debería superar la identificación con la institucionalidad cerrada y expandir sus contornos para disolverse en el todo de la sociedad.

El Informe Final de la Comisión Faure estableció un cambio en la naturaleza de los términos de la relación entre sociedad y educación, como parte de un

¹²⁸⁵ *Ibidem*, pp. 218-220.

¹²⁸⁶ *Idem*, p. 38.

proceso de compenetración íntima entre la educación y el tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida cívica. Implicaba también crear todas las circunstancias para poner a la libre disposición de cada ciudadano los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia; de tal suerte que el sujeto se encuentre -respecto a su propia educación- en una posición diferente, de forma radical: la responsabilidad, sustituyendo a la obligación".¹²⁸⁷

El Informe de la Comisión Faure influyó -de manera importante- en el pensamiento educativo internacional, de manera particular en la noción de una educación o aprendizaje permanente, que fue retomada por otros organismos internacionales.

La OCDE, por ejemplo -a la cual se hará referencia más adelante- propuso en 1973, en un documento denominado *Recurrent Education* una noción como modelo para "cerrar la brecha entre la educación y el empleo, y crear pasajes flexibles entre la educación, el empleo, el esparcimiento y la jubilación".¹²⁸⁸

Sin embargo, el tinte humanista original del concepto desarrollado por la UNESCO se diluyó con el paso de las décadas, para reducirse a un puro sentido económico. El aprendizaje permanente pasó a identificarse como la única garantía de que los individuos tienen para poder mantener un trabajo futuro, en un mundo en el que las posiciones laborales están sujetas a constante cambio por las exigencias del mercado.

En el marco de los planes de acción -al interior de la UNESCO- la idea de educación permanente se reorientó en sus programas durante los años siguientes. Por ejemplo, en las campañas de alfabetización, se desarrolló la noción de la "alfabetización funcional", como un objetivo que rebasaba los factores económicos y sociales para integrar también factores culturales. La alfabetización se consideró sólo como un momento dentro del proceso educativo y como parte del contexto general de la educación permanente".¹²⁸⁹

¹²⁸⁷ *Íbidem*, pp. 243-244.

¹²⁸⁸ VARGAS, *op. cit.*, p. 2.

¹²⁸⁹ VALDERRAMA, *op. cit.*, p. 220.

Ya en la década de los ochenta, se dio inicio al “Tercer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo”, proclamado por la Asamblea General. Como parte de esta estrategia internacional, la UNESCO asumió como responsabilidad central promover el papel decisivo de la educación y la formación para el desarrollo nacional y la realización personal. Se fijó ahora como objetivo prioritario erradicar el analfabetismo o reducirlo considerablemente para el año 2000; además de proponer incrementar -de manera paralela y armoniosa- todos los niveles y tipos de educación.

Para el ámbito concreto de Latinoamérica, en los años 1981-1983 se puso en marcha el “Proyecto Principal de Educación”, en atención a la recomendación de la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica en América Latina y el Caribe, celebrada en México, en 1979. El proyecto se propuso de igual forma como objetivo erradicar el analfabetismo en la región para el año 2000.¹²⁹⁰

Además del proyecto de Latinoamérica -durante la década de los ochentas- se crearon otros tres programas regionales en África, Asia Pacífico y la región de los Estados Árabes, para promover la implantación de la educación primaria universal y de igual forma combatir el analfabetismo.¹²⁹¹

En la llegada de los años noventa, se dio un nuevo impulso a los trabajos de la UNESCO en la promoción del acceso universal a la educación básica. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, constituyó un evento de gran relevancia que consolidó un auténtico movimiento a favor de la enseñanza básica universal. De esta reunión emanaron la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” y el “Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”.

En el Preámbulo de la Declaración, se parte de recordar el carácter de la educación como un *derecho humano*, contrastando con la realidad en la cual

¹²⁹⁰ *Ibidem*, pp. 260, 268, 273, 275.

¹²⁹¹ *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO, Nueva York, [en línea] 1990, p. 15 <http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF> [28 enero 2019].

millones de seres humanos carecen de ese beneficio. La diferencia es que los avances y el progreso alcanzados “convierten a la educación básica para todos, por primera vez en la historia, en un objetivo alcanzable.”¹²⁹²

La Declaración planteaba diversos propósitos y acciones, que se expresaron en diez artículos. La concepción amplia de la educación se plasmó en el artículo 1º de la Declaración, que señala que las necesidades básicas de aprendizaje que deben satisfacerse a toda persona deben incluir aspectos que van más allá de los meros contenidos escolares y que hagan posible el desarrollo pleno del individuo en sociedad. La educación es un medio, no un fin en sí misma, es la base para el desarrollo humano permanente.¹²⁹³

El Marco de Acción que acompañó a la Declaración de Jomtien, se previeron medidas de acción concertada y de cooperación entre los países, organizaciones internacionales y grupos regionales. La colaboración internacional se planteaba como un tema indispensable; tanto para el intercambio de información y la realización de consultas técnicas y políticas, como para el incremento de la asistencia financiera internacional para los países menos desarrollados.

También durante la década de los noventa, la presentación del “Informe de la Comisión Delors” -nombrado así, en reconocimiento de Jacques Delors, su Presidente- representó un hito en la concepción educativa de la UNESCO, debido a que introdujo nuevas ideas que reorientaron el concepto de la “educación permanente”, hacia la tesis del “aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

En este informe se ratificó la visión humanista de la educación, que la considera como un instrumento indispensable para que la humanidad pueda

¹²⁹² *Ibidem*, p. 2.

¹²⁹³ Textualmente el Artículo 1º señala: “Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

progresar, además de que debe estar al servicio del desarrollo de la persona. Ante las “desilusiones del progreso”, como son el mantenimiento de la desigualdad y la pobreza, la educación representa la vía para lograr una mejor sociedad, al ser concebida ahora como: “educación para toda la vida”.¹²⁹⁴

Sobre la definición de esta idea, este informe afirmaba que se debe imponer el concepto de la educación durante toda la vida, con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. La idea de educación permanente debe ser reconsiderada y ampliada, debido a las mutaciones de la vida profesional. “Debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad”.¹²⁹⁵

De acuerdo a esta visión, la educación durante toda la vida se presentaba como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Para lograr su propósito humanista de contribuir al desarrollo humano, la educación puede contribuir a descubrir los talentos de cada uno, que son *tesoros enterrados* en el fondo de cada persona.¹²⁹⁶

Según el Informe Delors, se propuso que la educación -a lo largo de la vida- debe construirse sobre cuatro pilares:

a).- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia, con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

b).- *Aprender a hacer*, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino -de forma general- una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer, en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo

¹²⁹⁴ *La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. UNESCO, París, [en línea] 1996, pp. 7-11 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa> [8 febrero 2019].

¹²⁹⁵ *Ibidem*, pp. 14-15.

¹²⁹⁶ *Idem*, p. 17.

que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien de manera espontánea -a causa del contexto social o nacional- o bien, de carácter formal, gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

c).- *Aprender a vivir juntos*, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

d).- *Aprender a ser*, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.¹²⁹⁷

El sistema educativo fundado en estos cuatro pilares concibe a la educación como un todo y no solo como una serie de conocimientos aislados que se transmiten en el sistema escolarizado institucional. Este aprendizaje se debe dar dentro de un contexto de la llamada “sociedad educativa”, que deberá ser aquella que ofrezca las oportunidades para aprender a lo largo de la vida.

En el terreno práctico, al hablar de propuestas concretas para la financiación de esta educación, el Informe propuso como estructuras de financiamiento a las unidades de “Crédito-tiempo”, que asignara a cada joven al inicio de su educación, crédito para solventar sus estudios. Además de esta propuesta, se planteó la necesidad de asignar una cuarta parte de la ayuda al desarrollo en favor de la educación, así como modificar esquemas para el cambio de deuda pública por educación.¹²⁹⁸

Más que un plan con intenciones reformistas, el Informe Delors fue una base para reflexionar y debatir sobre cuáles deberían ser las opciones al formular las políticas. El problema planteado no sólo se circunscribía al tema educativo, sino

¹²⁹⁷ *Ibidem*, p. 34.

¹²⁹⁸ *Idem*, pp. 27, 34, 37-39.

al modelo de sociedad que se busca. De ahí sus tintes humanistas y casi utópicos, alejados del pragmatismo económico¹²⁹⁹.

En una visión en retrospectiva, el Informe se debe leer como un documento visionario que proponía un planteamiento filosófico respecto del fin último de la educación, una concepción integrada y humanista del aprendizaje, como una alternativa al enfoque dominante, utilitario y productivista que había presidido el discurso sobre la educación y el desarrollo en los años noventa.¹³⁰⁰

La visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida y los cuatro pilares de la educación alimentan los enfoques de la educación por competencias¹³⁰¹ que se ha venido consolidando en los años siguientes y ha ejercido una influencia importante sobre las políticas de educación a escala mundial, tanto las desarrolladas por los Estados Miembros de la UNESCO, como por las otras organizaciones internacionales.¹³⁰²

Al paso de la década de los años noventa, cobró impulso la labor de la UNESCO en relación con la enseñanza superior, destacando de manera particular el Proyecto de Cátedras UNESCO -que ya había iniciado de manera incipiente desde los cincuenta- y el proyecto UNITWIN (*University Twinning and Networking*), como parte de un plan internacional destinado a fortalecer la cooperación entre las universidades y a aumentar la movilidad del personal universitario.¹³⁰³

Las Cátedras UNESCO se planteaban como un reconocimiento de excelencia a universidades, centros y organizaciones de enseñanza que realizan una tarea de

¹²⁹⁹ *Replantear la educación*, p. 15.

¹³⁰⁰ TAWIL, Sobhi y COUGOUREUX, Marie. “Una mirada actual a la Educación Encierra un Tesoro: evaluar la influencia del Informe Delors de 1996”, en *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, 04. UNESCO, París, [en línea] 2013, p. 8 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220050_spa> [8 febrero 2019].

¹³⁰¹ Para un panorama introductorio sobre el desarrollo reciente del concepto de formación de “competencias” como propósito del sistema educativo Véase: REIMERS, Fernando M. y CHUNG, Connie K. “Introducción. Estudio comparativo de los propósitos de la educación en el siglo XXI”. En REIMERS, Fernando M. y CHUNG, Connie K. (eds.). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica, México, 2016, pp. 13-38.

¹³⁰² TAWIL y COUGOUREUX, *op. cit.*, pp. 5-6.

¹³⁰³ VALDERRAMA, *op. cit.*, p. 374.

calidad en la ejecución de los propósitos de la UNESCO¹³⁰⁴. Entre otros objetivos se planteaban la realización de actividades de investigación e intercambio desde la perspectiva interdisciplinar; la cooperación para la mejora de la enseñanza universitaria, así como las labores de investigación en todas las esferas de la ciencia, incluyendo las ciencias sociales, la tecnología y la cultura; la promoción de visitas y creación de vínculos entre instituciones; y el favorecimiento de la movilidad estudiantil y docente.¹³⁰⁵

En abril del año 2000 se celebró el Foro Mundial sobre la Educación, en la ciudad de Dakar, en Senegal, del cual resultó la concertación del “Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, que ratificó el compromiso a favor de la enseñanza universal que había quedado establecido una década antes. El documento constató que diez años después de la Declaración de Jomtien -aunque había algunos avances- no se había podido lograr cumplir el compromiso de proporcionar educación básica a todas las personas. En consecuencia, se tuvo que ratificar el objetivo y se amplió el plazo de cumplimiento para el año 2015.¹³⁰⁶

El Marco de Acción de Dakar se planteó alcanzar los siguientes seis objetivos estratégicos. Primero, extender y mejorar la protección así como la educación integral de la primera infancia, en especial la que esté dedicada para niños vulnerables y desfavorecidos. En segundo lugar, refrendar la meta para que antes del año 2015 tuvieran acceso a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria -de buena calidad- y la terminen; todos niños y sobre todo las niñas, en especial aquellos que se encuentran en situaciones difíciles.

El tercer objetivo planteado fue el de velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisficieran, garantizándose un

¹³⁰⁴ MARTÍNEZ DE MORENTIN DE GOÑI, Juan Ignacio. *¿Qué son las Cátedras UNESCO? Responde la UNESCO*. Centro UNESCO de San Sebastián, San Sebastián, [en línea] 2004, p. 3 <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137783>> [8 febrero 2019].

¹³⁰⁵ *cfr. Ibidem*, pp. 101-103.

¹³⁰⁶ *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. UNESCO, París, [en línea] 2000, *passim* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa> [28 enero 2019].

acceso equitativo a una enseñanza adecuada y a programas de preparación para la vida activa. El cuarto, se planteó que para el año 2015 debería aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%, -en particular mujeres- y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

En quinto orden, el Marco estableció la meta –entre 2005 y antes del año 2015- para suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento. Por último, se propuso mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación -garantizando parámetros más elevados- para conseguir resultados de aprendizaje “reconocidos y mensurables”, de forma especial en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.¹³⁰⁷

El Marco de Dakar estimó que la consecución de los fines de la “Educación para Todos” tendría un costo aproximado de unos 8,000 millones de dólares anuales. En consecuencia, se estableció un nuevo compromiso en el plano financiero -tanto de los países, como de los organismos de asistencia al desarrollo, el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo- para realizar esfuerzos conjuntos para alcanzar las metas, incluyendo reducción de la deuda.¹³⁰⁸

El compromiso de la “Educación para Todos”, de Dakar se enmarcó en el programa de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas para acabar con la pobreza, cuya consecución se planteó también para el año 2015.¹³⁰⁹

Llegado 2015, se celebró un nuevo Foro Mundial de Educación -en Incheon, Corea del Sur- en el que además de la UNESCO y otros organismos de Naciones Unidas, se contó con la participa del Banco Mundial. De esta reunión emanó la “Declaración de Incheon para la Educación 2030”, que ratificó la visión del

¹³⁰⁷ *Ibidem*, p. 8.

¹³⁰⁸ *Idem*, p. 10.

¹³⁰⁹ En concreto, la educación ocupa el Objetivo 2: “Lograr la enseñanza primaria universal”. *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. ONU, Nueva York, [en línea] 2015, p. 4 <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf> [11 febrero 2019].

movimiento mundial en pro de la Educación para Todos, iniciado en Jomtien en 1990.

En este Foro se reconoció que los objetivos trazados -de nuevo- no se alcanzaron y que aún queda mucho por hacer. Se asumió el compromiso por procurar establecer una nueva visión sobre la educación: transformadora, integral y universal, que además de reconocer a la educación como motor principal del desarrollo, se deberá replantear su carácter *humanista*.

Al establecer la Declaración de Incheon la importancia de recuperar el concepto humanista de educación, se reconoció la labor de la UNESCO que lo ha enarbolado desde sus orígenes. Se define ahora que "la educación es un bien público", además de un "*derecho humano fundamental*".

Se retomaron de forma plena las nociones de "aprendizaje a lo largo de la vida", y se incorporó la idea de procurar alcanzar una educación de "calidad", como elemento esencial que lograr los mejores resultados en el aprendizaje y en la "adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel".¹³¹⁰

Con esta visión se intentaba equilibrar a los procesos educativos con los objetivos económicos, al plantearse claramente que los sistemas educativos deben buscar adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución. De manera muy importante, en este Foro se logró el establecimiento de conceptos trascendentes como que la educación es "clave para erradicar la pobreza", ya que "ayuda a las personas a conseguir trabajo decente, incrementa sus ingresos y generar una mayor productividad que sirve de motor para el desarrollo económico."¹³¹¹

Boaventura de Sousa Santos cuestiona la intervención de los organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, en los procesos relativos a la educación. Dice que de manera tardía llegaron a aquilatar el valor que implica para las naciones la

¹³¹⁰ *Ibidem*, pp. 7-8,

¹³¹¹ *Idem*, pp. 26-27.

educación, hasta que llegaron a aceptar que más que un gasto, la educación es una inversión clave para erradicar la pobreza.¹³¹²

La dicotomía educación-trabajo siempre se ha constituido en dos mundos con poca o nula comunicación entre sí: el mundo ilustrado y el mundo del trabajo. Santos opina que al triunfo del Capitalismo liberal, la educación -que en un inicio se comprendía como elemento de transmisión de alta cultura, formación de carácter y de socialización- pasó a ser también educación para el trabajo, de enseñanza de conocimientos utilitarios, de aptitudes especializadas capaces de responder a los desafíos del desarrollo tecnológico.

Durante décadas estos organismos internacionales establecieron programas que desestimularon a que los países invirtieran en educación superior, para mejor dirigir sus presupuestos a la educación básica y técnica para poder abastecer la demanda del mercado laboral.

Sin embargo, –añade Santos- los avances tecnológicos y los cambios vertiginosos en los sistemas productivos generan la necesidad de una formación profesional en constante mutación, lo que ha obligado a estos organismos internacionales a aceptar y recomendar recuperar el valor de la formación cultural de tipo humanista.

“Frente a las incertidumbres del mercado de trabajo y de la volatilidad de las formaciones profesionales que él reclama, se considera que es cada vez más importante suministrar a los estudiantes una formación cultural sólida y amplia, marcos teóricos y analíticos generales, una visión global del mundo y de las transformaciones, de tal manera que se pueda desarrollar en ellos el espíritu crítico, la creatividad, la disponibilidad para la innovación, la ambición personal, la actitud positiva frente al trabajo arduo y en equipo, y la capacidad de negociación que los prepare para enfrentar con éxito las exigencias, cada vez más sofisticadas del proceso productivo”.¹³¹³

¹³¹² SANTOS, Boaventura de Sousa, *La Universidad en el Siglo XXI*, Editorial Siglo XXI, México, 2015, pp. 44-48.

¹³¹³ SANTOS, *op. cit.*, p. 47.

La agenda de los Objetivos de Desarrollo del Milenio se amplió y transformó de manera importante, convirtiéndose en los “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, que se integra por diecisiete metas, cuyos logros se plantearon alcanzar para el año 2030. En materia del Derecho a la Educación, el Objetivo número 4 de manera expresa señala: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.”¹³¹⁴

Para poder llegar a la consecución de la agenda 2030, la Declaración reconoce a la UNESCO -como la instancia líder de las Naciones Unidas en los temas educativos- quien deberá ejercer labores de promoción para mantener el compromiso político entre los Estados miembros; propiciar la facilitación del diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el establecimiento de normas; dar seguimiento de los avances obtenidos en la consecución de las metas de educación; impulsar la captación de la participación de las partes interesadas en los planos mundial, regional y nacional para guiar la aplicación de la agenda; y la función de coordinación de la educación dentro de la estructura general de coordinación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.¹³¹⁵

Estas ideas y modelos propuestos para la UNESCO no tienen el fin de imponer políticas a los países, sino más bien, generar efectos orientativos, mediante sus labores de asesoría y asistencia. El cumplimiento de sus lineamientos siempre ha quedado sujeto a la voluntad y los recursos de los gobiernos nacionales, pues la UNESCO no cuenta con la fuerte influencia política o económica que poseen otros organismos internacionales.

Sin duda, el mayor aporte de la UNESCO en el desarrollo de la educación en el mundo, ha sido la promoción de la educación universal. Desde su creación, ha sido la principal impulsora de un auténtico movimiento internacional a favor de la educación para todos los niños, que ha logrado de manera paulatina dar a la infancia del mundo la posibilidad de tener acceso cuando menos a la educación

¹³¹⁴ *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO, París, [en línea] 2016, pp. 5-7, 20 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa> [11 febrero 2019].

¹³¹⁵ *Ibidem*, p. 10.

básica. En esta dimensión, su trabajo ha tenido efecto -sobre todo en las naciones menos desarrolladas- en interacción con otros organismos como el Banco Mundial y los programas de ayuda al desarrollo de los países ricos.¹³¹⁶

Frente a los otros organismos internacionales que se analizarán a continuación, la visión de la UNESCO se diferencia por plantear una retórica humanista y un ideal utópico de la educación, cuya realización parece a veces más bien como un buen propósito, que en la práctica se enfrenta a las limitaciones políticas y particularmente a las exigencias económicas que predominan. La diferencia está dada también por la circunstancia de que la UNESCO tiene por definición a la educación como su actividad primordial y casi única, mientras que los otros organismos se han encargado -de manera paulatina- de la educación como uno más en los temas componentes de políticas públicas y desarrollo económico.

2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y las políticas educativas para el desarrollo económico.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico es un organismo internacional de carácter intergubernamental que se autodefine como un "foro único", en el que los gobiernos de los países miembros trabajan juntos para hacer frente a los desafíos económicos, sociales y de gobernanza relacionados con la globalización.

La OCDE fue creada en 1960 -con sede en París- para dar continuidad y consolidar el trabajo realizado por la antigua Organización Europea de Cooperación Económica (OECE), que se había constituido para canalizar la implementación del Plan Marshall y de manera inicial impulsar la reconstrucción y el desarrollo en el Continente Europeo, tras la Segunda Guerra Mundial. Para 2019, la organización se

¹³¹⁶ RIZVI y LINGARD, *op. cit.*, p. 165.

compone de 37 Estados miembros que han establecido compartir en común como modelo de gobierno a la democracia y tener economías de mercado.¹³¹⁷

La OCDE se plantea como objetivo contribuir a “promover la prosperidad y a combatir la pobreza, a través del crecimiento económico, la estabilidad financiera, el comercio y la inversión, la tecnología, la innovación, el estímulo empresarial y la cooperación para el desarrollo”.¹³¹⁸

La Convención que dio origen a este organismo fue celebrada en el año de 1960 y estableció con claridad los objetivos de la organización, los cuales se vinculan de manera particular para compartir políticas para el crecimiento económico.¹³¹⁹

Desde su origen, la organización presentó esta clara orientación ideológica que redirige las transformaciones sociales hacia las metas económicas. En sus documentos constitutivos no hay referencia directa a la educación ni mandato alguno. Esto explica y define el enfoque particular que la OCDE tiene sobre el tema.

Boaventura de Sousa Santos sostiene que la visión de la OCDE y de otros organismos respecto de la educación ha sido muy variable y a veces contradictoria. En los años ochenta del siglo pasado, la visión capitalista tenía la visión de que los procesos educativos deberían estar enfocados a proveer de mano de obra calificada al mercado de trabajo; y debido a sus recomendaciones, los Estados

¹³¹⁷ *La OCDE*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, [en línea] p. 7 <<http://www.oecd.org/centrodemexico/46440894.pdf>> [29 septiembre 2019].

¹³¹⁸ *Ibidem*.

¹³¹⁹ En el Artículo I de la Convención se señala: “La Organización de Cooperación y de Desarrollo Económicos (llamada en adelante la Organización) tiene como objetivos el promover políticas destinadas a: a) realizar la más fuerte expansión posible de la economía y del empleo y a un aumento del nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y a contribuir así al desarrollo de la economía mundial; b) contribuir a una sana expansión económica en los países miembros y en los no miembros en vías de desarrollo económico; c) contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, conforme a las obligaciones internacionales.” *Convención de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. París: [en línea] 14 de diciembre de 1960 <<http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/convenciondelaoocde.htm>> [12 febrero 2019].

nacionales comenzaron a reducir su inversión en las universidades, "tanto en el plano financiero como el simbólico-ideológico".¹³²⁰

Con el paso del tiempo, las circunstancias resultantes de los procesos de globalización mostraron la importancia de la educación en la contribución que puede hacer al crecimiento económico y como medio para conseguir un incremento en el bienestar general. En la actualidad, este organismo considera que la educación tiene sus propios procesos y dinámicas y por lo tanto debe atenderse como un fenómeno propio para que logre sus objetivos.¹³²¹

El sello distintivo del enfoque actual de la OCDE lo constituye la orientación hacia las políticas en general. Esto es, la educación se atiende en relación con el contexto social, económico y cultural en que se presenta, destacando siempre la interacción entre las políticas educativas con otras políticas públicas. Estas influencias se consideran recíprocas y no suponen subordinar la educación a otros sectores.

George S. Papadópoulos apunta que para la perspectiva económica dominante de la OCDE, resulta tentador asumir que la educación es considerada como un mero instrumento de política económica. Pero en la actualidad ya no es el caso, y prueba de ello, es que la Secretaría General de la OCDE ha expresado de forma constante que la educación no puede ni debe ser organizada, discutida e implementada en pura referencia a los ciclos económicos.¹³²²

La visión economicista imperante en las dos últimas décadas del siglo pasado se fue modificando de manera gradual. Fazal Rizvi y Bob Lingard apuntan que en esa época se presentaron conflictos ideológicos al interior de la OCDE, entre las posiciones liberales de mercado y los socialdemócratas.

Algunos países europeos, de manera principal, intentaron "bajar el tono" a las visiones predominantes del liberalismo de mercado a ultranza -de origen

¹³²⁰ SANTOS, *op. cit.*, p. 8.

¹³²¹ PAPAPOULOS, George S., *Education 1960-1990: The OECD Perspective*. OECD, París, 1994, pp. 11-13.

¹³²² *Ídem*.

americano- que veían a las políticas educativas y sociales como secundarias o meramente instrumentales de las políticas económicas.

A partir de los nuevos discursos sobre la globalización y la economía del conocimiento, la perspectiva se modificó para dar paso a una concepción que valora la eficiencia económica en la labor educativa –que es cada vez más técnica y basada en datos– y ha reemplazado los anteriores debates normativos sobre los múltiples propósitos de la educación.¹³²³

La OCDE no proporciona financiamiento directo a sus miembros mediante subvenciones o préstamos. Funge más bien como un organismo de estudio y deliberación, en un marco para la reflexión y la discusión, basado en investigación y análisis que ayudan a los gobiernos a definir una estrategia de política pública.¹³²⁴ Estas discusiones pueden conducir a acuerdos formales entre los países miembros.

La OCDE es eficaz en asegurar el cumplimiento de los compromisos, lo cual se da mediante mecanismos como la evaluación mutua de los gobiernos, la vigilancia multilateral y la presión colectiva para confirmar o reformar.¹³²⁵

Sin fungir a ciencia exacta como una suerte de agencia de “certificación”, las opiniones de la OCDE sobre la conducción de los gobiernos tienen gran influencia en la arena internacional; igualmente, el cumplimiento de los acuerdos y el seguimiento de las políticas formuladas por la OCDE impactan de manera importante en el prestigio de los gobiernos dentro de la comunidad global.

La OCDE se ha consolidado también como un ente de recopilación y tratamiento de datos sobre la realidad mundial. Según el organismo, sus estadísticas y bases de datos incluyen informes nacionales, indicadores económicos, comercio, empleo, migración, educación, energía, salud y medio ambiente. Estas estadísticas sustentan todo el trabajo analítico de la OCDE, por lo que su precisión y actualización es vital para la reputación de la propia

¹³²³ RIZVI, y LINGARD, *op. cit.*, p. 167.

¹³²⁴ *La OCDE*, p. 13.

¹³²⁵ *Ibidem*.

organización. Además, la OCDE es un importante difusor de sus trabajos mediante un robusto servicio de publicaciones de alcance mundial.¹³²⁶

El interés de la OCDE por la educación se ha venido modificando desde sus orígenes. Según el estudio de Papadópoulos, es posible distinguir dos épocas en su historia, respecto al tema de la educación. En la primera etapa -que va desde los comienzos hasta la mitad de los años setenta del siglo pasado- el objetivo central fue impulsar el crecimiento, tanto económico, como educativo y demográfico. Sus políticas públicas se dirigieron para hacer posible la expansión educativa y a garantizar -con particular acento en los objetivos sociales e igualitarios- la satisfacción de las demandas sociales básicas de educación.

En la Conferencia de Washington realizada en 1961, se admitió la idea de que la educación es una inversión útil para el crecimiento económico y se planteó la necesidad de expandir al sistema educativo de los países miembros, de manera particular, en el nivel secundario y superior. La Conferencia de Washington dio impulso y legitimidad al continuo crecimiento de la educación que se produjo en los años subsecuentes, de la mano del desarrollo de la planeación educativa.

Además, hizo aparición la idea de establecer un compromiso de los países de la OCDE con las naciones menos desarrolladas, que se tradujo en ayuda mediante asesoría experta y transferencia de experiencia. En los años sesenta surgió el advenimiento de la educación masiva y para finales de esa década, los países miembros consideraban que habían cumplido los objetivos planteados de crecimiento, en el sentido de haberse incrementado el acceso de jóvenes a las instituciones educativas en todos los niveles. Esto, bajo el amparo de lo que se dio en llamar *Estado de Bienestar*.¹³²⁷

En la segunda etapa -marcada por la recesión económica de 1973-1975- las restricciones presupuestarias de los Estados cambiaron la situación. Los objetivos sociales pasaron a un segundo plano frente a las exigencias económicas. En lugar de la demanda preocupaba más la oferta educativa, los factores externos al

¹³²⁶ *Ibidem*, pp. 8, 25.

¹³²⁷ *Idem*, pp. 37-40, 59, 64.

sistema educativo y el monitoreo del desempeño del sistema y la calidad de sus productos. Este segundo período -que se consolidó durante los ochenta- condujo al enfoque que privilegió el auge del impulso del desarrollo del mercado, por encima del financiamiento, la organización y el comportamiento de las instituciones educativas.¹³²⁸

Dicha recesión económica de los setenta puso fin a la expansión educativa. El declive del crecimiento económico, la inflación y los frenos al gasto público se acompañaron de un aumento significativo en el desempleo. Las políticas sobre la educación cambiaron, a partir de una nueva percepción sobre su contribución al crecimiento.

El cambio en el interés político por la educación se vio reflejado durante la realización de la primera reunión de Ministros de Educación, convocada por la OCDE, en 1978. De dicho encuentro derivaron ciertos lineamientos para modificar las políticas anteriores, para que en adelante se procurara la mejora en la calidad de la educación; la búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas; el combate a la marginalización de los jóvenes; el desarrollo de esquemas democráticos y eficientes de administración educativa; y de forma muy particular, privilegiar la relación entre la educación y el empleo, en la formación para la vida laboral.

Sobre este último punto, se establecieron dos áreas estratégicas: una mejor preparación para la vida laboral durante la educación obligatoria; y dos, medidas para facilitar la transición al empleo de los jóvenes en las varias salidas del sistema educativo.¹³²⁹

La política implementada reconoció que los recursos humanos constituyen un elemento crucial en la vitalidad económica de los países industrializados y su competitividad y que se esperaba que el sistema educativo proveyera de trabajadores competentes, capaces de desarrollarse en un mercado de trabajo flexible, sujeto a los cambios rápidos propiciados por la restructuración económica

¹³²⁸ PAPADÓPOULOS, *op. cit.*, p. 202.

¹³²⁹ *Ibidem*, pp. 141-147.

y por los avances tecnológicos. Además, se esperaba que la respuesta del sistema educativo a estas exigencias fuera urgente, dada la creciente interdependencia y competencia de las naciones en la economía global.¹³³⁰

Boaventura de Sousa Santos cita un informe de la OCDE de 1987, que dice que las Universidades –por ejemplo- deberían preferir “la preparación amplia para una gran variedad de condiciones subsecuentes impredecibles, en detrimento de un entrenamiento específico para una tarea que en cinco, diez o veinte años puede que ya no exista”.¹³³¹

El otro gran tema de esa época fue la calidad de la educación. Sobre este tema -comenta Papadópoulos- en el seno de la OCDE se enfrentaron dos visiones: los elitistas y los igualitaristas. Ambos coincidían en señalar que el sistema educativo estaba fallando en lograr sus objetivos de igualdad de oportunidades para unos, y la excelencia educativa para otros, debido a que muchos maestros contratados durante el período de expansión educativa no habían sido lo suficiente competentes.

Para los elitistas, los estándares educativos estaban fallando por las pedagogías permisivas de los sesenta y por programas mediocres; para los igualitaristas, los alumnos de grupos en desventaja estaban quedando atrás porque la expansión educativa no se había ocupado de sus problemas. De una u otra forma, las posturas llevaron a la OCDE a emprender investigaciones sobre la calidad de las escuelas, atendiendo múltiples aspectos como: los propósitos y las metas escolares; la duración y continuidad escolar; el tamaño de los grupos; las cuestiones curriculares; la igualdad de oportunidades; la preparación para la vida laboral; los programas de entrenamiento para profesores; el control, la evaluación y la rendición de cuentas; entre otros, que juntos integraron lo que se denominó como la “efectividad de la escuela”.¹³³²

¹³³⁰ *Ibidem*, pp. 165-171.

¹³³¹ SANTOS, *op. cit.* p. 47.

¹³³² PAPANÓPOULOS, *op. cit.*, pp. 181-183, 191.

La preocupación por la calidad y la efectividad escolar se convirtió en un tema central dentro de las políticas educativas perfiladas en el seno de la OCDE. A su vez, surgió la tendencia a generar medidas de comparación entre los sistemas educativos. Los indicadores y cifras sobre los resultados del aprendizaje se consolidaron como la principal herramienta en la búsqueda de una forma objetiva y adecuada de medir la calidad y la efectividad, junto con el impacto de las políticas de reforma educativa.

A partir de 1992, se dio inicio la publicación del Informe "Panorama de la Educación" (*Education at a Glance*), que constituye un esfuerzo de desarrollar un sistema de recolección, selección y procesamiento de estadísticas sobre la organización y el funcionamiento de la educación en los distintos países miembros, para fines comparativos¹³³³. El Informe se continúa elaborando de forma anual y en cada edición se incorporan mejoras. En su edición 2017 se incluyeron indicadores organizados en cuatro rubros.¹³³⁴

¹³³³ *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD, París, 1995, p. 3.

¹³³⁴ Los indicadores son: A. Resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje. Indicador A1 ¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos? Indicador A2 ¿Quiénes se espera que se gradúen en educación secundaria superior? Indicador A3 ¿Quiénes se espera que se gradúen en educación terciaria? Indicador A4 ¿En qué medida influye la educación de los padres en el nivel educativo alcanzado por sus hijos? Indicador A5 ¿Cómo afecta el nivel educativo alcanzado a la participación en el mercado laboral? Indicador A6 ¿Cuáles son las ventajas de la educación en los ingresos? Indicador A7 ¿Cuáles son los incentivos económicos para invertir en educación? Indicador A8 ¿Qué impacto tiene la educación en los comportamientos sociales? Indicador A9 ¿Cuántos estudiantes completan la educación secundaria superior? B. Recursos económicos y humanos invertidos en educación. Indicador B1 ¿Cuál es el gasto en educación por estudiante? Indicador B2 ¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a las instituciones educativas? Indicador B3 ¿Cuánta inversión pública y privada se destina a las instituciones educativas? Indicador B4 ¿Cuál es el gasto público total en educación? Indicador B5 ¿Cuánto pagan los estudiantes de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben? Indicador B6 ¿En qué recursos y servicios se gastan los fondos destinados a educación? Indicador B7 ¿Qué factores influyen en el nivel de gasto en educación? C. Acceso a la educación, participación y progresión. Indicador C1 ¿Quién participa en la educación? Indicador C2 ¿En qué se diferencian los sistemas de educación de la primera infancia del mundo? Indicador C3 ¿Quiénes se espera que ingresen en la educación terciaria? Indicador C4 ¿Cuál es el perfil de los estudiantes con movilidad internacional? Indicador C5 Transición de la educación al trabajo: ¿dónde están los jóvenes de 15 a 29 años? Indicador C6 ¿Cuántos adultos participan en la educación y el aprendizaje? D. El entorno de aprendizaje y la organización de los centros escolares. Indicador D1 ¿Cuánto tiempo pasan los estudiantes en clase? Indicador D2 ¿Cuál es la ratio alumnos por profesor y cómo es el tamaño de las clases? Indicador D3 ¿Cuál es el salario de los profesores? Indicador D4 ¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar? Indicador D5 ¿Quiénes componen el profesorado? Indicador D6 ¿Cuáles son los criterios nacionales para que los estudiantes soliciten su admisión en educación terciaria e ingresen en ella? Véase *Panorama de la Educación 2017: Indicadores de la OCDE*. OCDE /

La preocupación por la generación de herramientas para medir la educación entre los distintos países miembros, condujo -a finales de la década de los noventa- a la creación del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, mejor conocido como prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*).

De acuerdo con Andreas Schleicher -uno de sus creadores- la idea principal detrás de PISA fue la de “aplicar el rigor de la investigación científica a la política educativa”. La evaluación PISA se propone como una prueba global que permita comparar los logros de los sistemas de educación con los de otros países miembros, para “probar las competencias de los estudiantes de forma directa, mediante una prueba acordada a nivel internacional”.¹³³⁵

El programa se vino desarrollando entre 1997-1998 y se aplicó por primera vez en el año 2000 a 32 países y luego se incorporaron 11 más, en 2002. El ciclo de evaluación ese efectúa cada trienio. El segundo ciclo fue realizado en 2003 e incluyó a 41 países. En el ciclo de 2006 la evaluación ya incluyó a 57 países¹³³⁶. En el quinto ciclo de 2015 integraron 72 países, entre 35 miembros de la OCDE y 37 países no miembros¹³³⁷ y la prueba de 2018 ya incluyó la participación de 79 países.¹³³⁸

La evaluación PISA se distingue por ser un examen no de conocimientos, sino de “competencias”. De ahí que pueda aplicarse de manera internacional, pues no mide el éxito en el logro de los propósitos de los currículos nacionales, sino el

Fundación Santillana / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, [en línea] 2017, *passim* <<http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>> [14 febrero 2019].

¹³³⁵ SCHLEICHER, Andreas. *Primera Clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. [en línea] OCDE / Fundación Santillana, Madrid, [en línea] 2018, pp. 18-19 <<http://www.fundacionsantillana.com/2018/10/08/primera-clase-como-construir-una-escuela-de-calidad-para-el-siglo-xxi/>> [10 febrero 2019].

¹³³⁶ Sobre el proyecto de identificación y selección de competencias clave véase *La definición y selección de Competencias Clave: Resumen ejecutivo*. OCDE, París, [en línea] 2005 <<http://deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.html>> [18 febrero 2019].

¹³³⁷ *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity*. OECD, París, [en línea] 2016, p. 26 <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>> [14 febrero 2019].

¹³³⁸ *PISA 2018 participants*. [en línea] OECD, París, <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-2018-participants.htm>> [12 febrero 2019].

desarrollo en los alumnos de un grupo de competencias que, de acuerdo con la OCDE, se consideran “clave” para la vida en sociedad.¹³³⁹

El examen se aplica a una muestra de alumnos de entre 15 y 16 años. Según la explicación de la organización, el objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral.

“La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio”.¹³⁴⁰

En la época reciente, la prueba PISA se ha convertido –con alta probabilidad- en el programa más exitoso e influyente de la OCDE, a pesar de que llegó a generar controversia, sobre todo al comienzo.

Según Stephan Leibfried y Kerstin Martens, el germen de esta prueba fue producto de una peculiar alianza “entre los republicanos estadounidenses y la izquierda francesa”, en los años ochenta. Los gobiernos de Estados Unidos y Francia comenzaron a exigir de la OCDE la recopilación de información estadística comparable sobre el estado de la educación en los distintos países miembros con el propósito de impulsar proyectos internos de reforma educativa. En particular, Estados Unidos tuvo la iniciativa de pedir a la OCDE “estadísticas educativas internacionales comparables”, que permitieran determinar “el verdadero estado de la educación en el mundo industrializado”.¹³⁴¹

Según estos autores, esta presión propició la publicación del “Panorama de la Educación” -a partir de 1992- en cuya elaboración se presentaba el problema de

¹³³⁹ PISA 2015 Results, p. 26.

¹³⁴⁰ El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve. OCDE, México, [en línea] p. 3 <<https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>> [12 febrero 2019].

¹³⁴¹ LEIBFRIED, Stephan y MARTENS, Kerstin. “PISA: Internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE?”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, [en línea] 2009, 13, 2, pp. 4-5 <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42333/24274>> [18 febrero 2019].

que las estadísticas proporcionadas por los Estados no permitían dar cuenta adecuada del éxito de los sistemas educativos, en un sentido comparativo. Los datos oficiales que se proporcionaban respecto la información sobre el dinero que se gastaba en educación, el número de docentes, los títulos y certificados que se obtenían y otras cuestiones administrativas, no eran útiles para esclarecer el nivel educativo de cada país.

Como resultado de esta inquietud se encuentra el germen de PISA: la idea de que se necesitan datos adicionales referidos a las capacidades y competencias de los alumnos. Datos que fueran más allá de las estadísticas oficiales nacionales y dieran cuenta del nivel educativo real, por medio de un mismo test aplicado a un grupo de edad similar.¹³⁴²

En 1997 se aprobó el desarrollo del programa por los Estados miembros y mediante una convocatoria que reunió a más de 300 científicos se llevó a cabo el diseño. Según Leibfried y Martens, los resultados de su primera aplicación publicados en el año 2000 cayeron “como una verdadera bomba” sobre algunos países europeos porque mostraron resultados negativos, como por ejemplo, Alemania.

No obstante el “shock” que se produjo por la prueba, la evaluación logró consolidarse en los años siguientes y ya para 2006 adquirió un peso preponderante en las políticas educativas. El éxito de la OCDE -concluyen estos autores- es que logró “reducir a cifras la totalidad de los sistemas educativos”, de modo que estos datos “posibilitan la remisión a “*best practices*”, que van mucho más allá de números y conjeturas”.¹³⁴³

El impacto de la prueba PISA en el diseño de las políticas educativas globales ha logrado efectos muy considerables. En su lectura más básica, la idea de una prueba comparativa internacional permite establecer un “*ranking*” de sistemas educativos, que es muy acorde con el espíritu de competitividad de la época de la globalización.

¹³⁴² *Ibidem*, p. 6.

¹³⁴³ *Idem*, pp. 6-8.

La evaluación PISA ha generado un estándar universal de objetivos educativos -prescrito por la propia OCDE- con el cual los países desean conformarse para mejorar en la prueba. Las nuevas recomendaciones de política pública se dan en referencia a los resultados dicha evaluación y de la efectividad en la implementación de medidas de política pública que deben implementarse a partir de los avances o retrocesos que se obtengan en las pruebas de los años subsecuentes. Más allá de todo, la prueba PISA ha establecido una "cultura de la evaluación" educativa, competitiva y comparativa en todo el orbe.

Según la opinión de Francesc Pedró, los estudios PISA han contribuido a cambiar de forma radical, tanto la opinión pública como el discurso político, en relación con la educación. Del mismo modo, nada ha favorecido de forma decisiva a la expansión de la cultura de la evaluación en el sector educativo, con un carácter prescriptivo para las políticas educativas a escala nacional, propiciando la creación de estándares de facto para todos los países y prescribiendo de forma abierta qué políticas públicas de educación pueden llevar -a todos los países por igual- a mejorar sus resultados por medio de reformas.

"Cuando los estudios PISA acreditan, por ejemplo, la posición mediocre de determinado país en el ranking internacional se infiere de forma automática que su sistema educativo no funciona bien y que, por consiguiente tiene que ser reformado".¹³⁴⁴

Los países mejor posicionados en los resultados de la prueba son ahora ejemplos que seguir. Sin embargo, la pura imitación de los mejores sistemas educativos -según PISA- por los países con peor desempeño es poco recomendable. Según la opinión de Schleicher, "saber lo que están haciendo los sistemas exitosos aún no nos dice cómo mejorar los sistemas menos exitosos. PISA no se atreve a decirles a los países lo que deberían hacer. La fortaleza de PISA radica en decirles a los países lo que están haciendo los demás".¹³⁴⁵

¹³⁴⁴ PEDRÓ, Francesc. "Deconstruyendo los puentes de Pisa: del análisis de resultados a la prescripción política". *Revista Española de Educación Comparada*, España, [en línea] 2012, 19, pp. 164-165 <<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7581>> [18 febrero 2019].

¹³⁴⁵ SCHLEICHER, *op. cit.*, p. 67.

Como quiera que sea, el conjunto de rasgos y acciones que comparten los países mejor calificados en PISA, tienden a identificarse con un núcleo de propuesta de mejoras para alimentar las políticas públicas. Los sistemas educativos con un rendimiento alto muestran una gama de características, como son la idea de que vale la pena invertir en el futuro, a través de la educación y la creencia de que cualquier estudiante puede aprender, es decir, un compromiso con la igualdad de oportunidades.

Asimismo, los sistemas con mejor rendimiento fomentan la diversidad, es decir, no intentan enseñar a todos de la misma forma, sino que “tienden a abordar la diversidad de las necesidades de los estudiantes con prácticas pedagógicas diferenciadas, sin comprometer los estándares. Otro de los factores más relevantes es poner atención en la calidad de los profesores; que estén garantizados sus procesos de selección e instrucción del personal docente; así como el correcto seguimiento a sus necesidades profesionales, incluyendo salarios adecuados y opciones de crecimiento.”¹³⁴⁶

Sea que se entiendan como “recomendaciones” o como “prescripciones” de política pública, lo cierto es que los análisis derivados de los datos que genera PISA, son uno de los principales respaldos en las prescripciones que efectúa la OCDE hoy en día. Aunque resulta limitado reducir la importancia del trabajo contemporáneo de la prueba PISA dentro de la OCDE, es indudable que se trata de uno de sus programas más consolidados e influyentes, en el que se aprecian con claridad algunos rasgos sobre el tema educativo, que vale la pena destacar.

Primero, el enfoque técnico-científico, que privilegia el análisis de datos como base para la toma de decisiones. Esta importancia que se da a los datos coincide con el sesgo economicista que, según los críticos, caracteriza la ideología de la OCDE. Lo cierto es que PISA ha consolidado a la OCDE como la punta de lanza de una visión técnica sobre la educación, dentro de la cual la formulación y aplicación de políticas públicas en materia educativa es una cuestión científica, que puede ser objeto de medición, programación y evaluación.

¹³⁴⁶ *Ibidem*, pp. 68-69.

El segundo rasgo, es la globalidad. La prueba ha permitido a la OCDE dar contenido a lo que se puede considerar como el primer currículum global de la historia. Al margen de las peculiaridades de los sistemas educativos nacionales - abstrayendo las idiosincrasias y diferencias culturales- la evaluación PISA define y evalúa cuales conocimientos deberían tener los alumnos de todo el planeta al concluir su educación básica, con lo cual, se están fijando los objetivos de aprendizaje para el sistema educativo global del siglo XXI.

Finalmente, los rasgos de la visión de la OCDE en materia de educación, se expresaron en la meta planteada en 2010, que fue tratar de elevar en 25 puntos el puntaje promedio en PISA -de todos los países de la OCDE- en los 20 años siguientes, para lograr una ganancia agregada al PIB de la OCDE, de 115 billones de dólares, a lo largo de la vida de la generación nacida en 2010.¹³⁴⁷

Sin que sustituya o se oponga a los objetivos de desarrollo de Naciones Unidas, esta meta se estableció como la primera en materia educativa para los países miembros de la OCDE.

3. El Banco Mundial y el financiamiento de la educación.

Dentro del ambiente internacional resulta común denominar como Banco Mundial al Grupo Banco Mundial (GBM), que se integra por un conjunto de cinco instituciones financieras internacionales: el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la Corporación Financiera Internacional (IFC), el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (MIGA) y el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI).

El BIRF y la AIF centran su labor en el financiamiento de los Estados y el asesoramiento en políticas públicas; ambos tienen como clientes principales a los países en desarrollo y en especial, la segunda se ocupa de atender a los países

¹³⁴⁷ *Better policies for better lives: The OECD at 50 and beyond.* OECD, París, [en línea] 2011, p. 25 <<http://www.oecd.org/about/47747755.pdf>> [18 febrero 2019].

más pobres. Los otros tres organismos otorgan financiamiento y asistencia a los agentes del sector privado de los países en desarrollo. En la actualidad, 189 países del mundo son miembros del GBM.¹³⁴⁸

El origen de estas instituciones se encuentra en la Conferencia de Bretton Woods, celebrada en 1944. En un inicio, el BIRF se creó como institución única, teniendo el encargo de respaldar la reconstrucción de las naciones europeas, tras la segunda posguerra. De manera posterior, sobrevino la creación de la AIF en 1960, cuyo mandato institucional tuvo el objetivo de aliviar la pobreza en el mundo.¹³⁴⁹

El tema de la educación no fue parte integral en los documentos constitutivos de estos organismos, cuyas labores fueron en su origen dedicadas de manera fundamental a temas económicos.

En el caso del BIRF, de acuerdo con lo que establece el artículo primero de su Convenio, sus fines se dirigen a facilitar las inversiones, fomentar el desarrollo productivo, promover el crecimiento del comercio internacional y coordinar el otorgamiento de préstamos para proyectos, entre otros. Es por la vía de alentar las inversiones internacionales que se plantea como propósito “elevar el nivel de vida y mejorar las condiciones de trabajo” dentro de los países miembros.¹³⁵⁰

Por su parte, el Acuerdo de la AIF establece como propósitos de este organismo la promoción del desarrollo económico, el incremento de la productividad y la mejora de las condiciones de vida en las áreas menos desarrolladas del mundo, mediante un financiamiento de carácter flexible y menos gravoso.¹³⁵¹

¹³⁴⁸ *Quiénes somos*. Grupo Banco Mundial [en línea] <<http://www.bancomundial.org/es/about>> [8 marzo 2019].

¹³⁴⁹ *Ibidem*.

¹³⁵⁰ *Convenio Constitutivo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento* [en línea] (*Con sus modificaciones en vigor al 27 de junio de 2012*). Washington <<http://pubdocs.worldbank.org/en/655951541184255931/IBRDArticlesofAgreementSpanish.pdf>> [8 marzo 2019].

¹³⁵¹ *International Development Association. Articles of Agreement (Effective September 24, 1960)*. [en línea] Washington <<http://pubdocs.worldbank.org/en/341581541440486864/IDAArticlesofAgreementEnglish.pdf>> [8 marzo 2019].

En opinión de Teresa Bracho, el interés del BM por la educación se presentó a raíz del explosivo crecimiento que vivieron los sistemas educativos en el mundo en la década de los sesenta. Fue en ese momento en que se plantearon como prioridades los proyectos de construcción de infraestructura y equipamiento de las instalaciones educativas.¹³⁵² En efecto, el primer préstamo para fines educativos del BM que se tiene registro se dio en 1963.¹³⁵³

Robert Strange McNamara, quien fuera Presidente del BM de 1968 a 1981, planteó -a finales de la misma década de los años sesenta- el programa general del BM para incrementar su labor en este campo “relativamente nuevo de inversión”. La educación se presentaba como “relevante para todos los aspectos del desarrollo” y en especial como elemento que propiciaba la formación de trabajadores más efectivos, gerentes más creativos y administradores más eficientes.

McNamara fue Presidente de Ford Motor Company y luego Secretario de Defensa de Estados Unidos, por lo tanto tenía la visión de que el Banco debería dar asistencia para promover aquellas áreas que más contribuyeran al desarrollo económico, entre ellas, la planeación educativa y la formación de profesores en todos los niveles.

Ya desde este momento la visión economicista del Banco enfatizaba que la educación no había ido de la mano con la revolución tecnológica y se mantenía en esa época en un nivel de “trabajo manual”; por lo cual, se requería un esfuerzo para formar maestros más productivos, impulsar la inversión en libros de texto, materiales audiovisuales, y sobre todo en modernas técnicas de comunicación.¹³⁵⁴

¹³⁵² BRACHO, Teresa. *El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial. Documento de trabajo*. CIDE, México, Estudios políticos 2, 1992, pp. 8-9.

¹³⁵³ *Prioridades y estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, Washington, [en línea] 1996, p. 16 <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>> [10 marzo 2019].

¹³⁵⁴ McNAMARA, Robert S. *Address to the board of governors*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development, [en línea] September 30, 1968, pp. 8-9 <<http://documents.worldbank.org/curated/en/933131480053493243/pdf/55778-WP-Box396329B-PUBLIC-Address-to-the-Board-of-Governors-Robert-S-McNamara-09-30-1968.pdf>> [8 marzo 2019].

Según Teresa Bracho, el abordaje inicial del Banco -respecto al tema educativo- se modificó durante la década de los setenta cuando la acelerada expansión de la educación se identificaba como “un problema”, pues las cifras empezaron a demostrar que la mayor demanda y la construcción masiva de instalaciones no reportaban de manera inmediata los beneficios esperados, sino que presentaban consecuencias negativas, como las caídas significativas en los niveles de calidad y eficiencia educativas.¹³⁵⁵

A partir de la década de los ochenta, de acuerdo con la misma autora, la política educacional del BM se enfocó de manera sustancial en la idea del desarrollo, que iba más allá del puro crecimiento económico y el combate a la pobreza, para hablar de “desarrollo global”. En este ámbito, la educación se planteaba no sólo como un factor del combate a la pobreza, sino como un elemento que debería estar presente en diversos esfuerzos, entendida también como una necesidad humana básica; y además, como un medio para satisfacer otras necesidades -como la nutrición o la vivienda- ya que constituye una actividad que contribuye a acelerar el desarrollo e incrementar la productividad mediante la formación de trabajadores capacitados, en diversas áreas.¹³⁵⁶

Bertha Lerner, por su parte, identifica que la propuesta educativa del BM ha tenido dos momentos principales: una posición económica, durante los ochenta y noventa; y luego una propuesta de política-social, a partir de 1999 y durante los primeros años del siglo XXI.

En la primera, se trataba de una visión gerencial, administrativa y financiera de la educación que tenía en cuenta de manera primordial al mercado para la definición de políticas educativas. El criterio principal para la asignación de recursos se orientaba hacia la “rentabilidad individual” de la enseñanza, es decir, el BM propuso a los países una estrategia de evaluación basada en: ¿Qué tanto el proceso educativo coadyuvaba a que individuos con mayor escolaridad pudieran incrementar sus ingresos?

¹³⁵⁵ BRACHO, *op. cit.*, pp. 9-10.

¹³⁵⁶ *Ibidem*, pp. 23-24.

La educación básica aparecía como la fórmula más rentable en ese primer momento. Para lograrlo se impulsó en las instituciones educativas la socialización de valores como “la productividad, la competencia y la efectividad”. La preocupación por los costos fue también tema central a este primer abordaje, de modo que se buscaba que los países en desarrollo tendieran a “racionalizar los gastos”, lo que se reflejaba en el problema del financiamiento.

La propuesta en ese renglón era diversificar el financiamiento público, por ejemplo, buscando que las comunidades locales coadyuvaran a financiar la educación básica y que buena parte de los costos de la educación superior se distribuyeran entre los estudiantes de dicho nivel y sus familias.”¹³⁵⁷

La propuesta educativa del BM -durante los ochenta y noventa- según Boaventura de Sousa Santos, fue característica por la disminución de la inversión del Estado en la Universidad pública y la globalización mercantil de la propia Universidad. La idea era eliminar de forma paulatina la distinción entre universidad pública y privada; y pone como ejemplo que en Australia, desde 1989 los estudiantes universitarios financian un cuarto de los gastos anuales de su formación y que poco tiempo después en Inglaterra se sustituyó el sistema de becas por el de préstamo. “El objeto es poner fin a la democratización del acceso a la universidad y el efecto de masificación que ello provocaba. La eliminación de la gratuidad de la educación universitaria y la eliminación de becas de estudio por préstamos fueron instrumentos de la transformación de los estudiantes, de ciudadanos a consumidores”¹³⁵⁸

La propuesta educativa del BM, particularmente a partir de los ochenta, fue de la mano con una visión económica neoliberal, fundamentada en las políticas de ajuste estructural establecidas de manera conjunta con el FMI. Según Bertha Lerner, estas políticas expresaban un “modelo de desarrollo”, y existía una convergencia fundamental entre este modelo de desarrollo del BM y su propuesta educativa, que también estaba orientada -de forma prioritaria- a promover el

¹³⁵⁷ LERNER, *op. cit.*, pp. 367-369.

¹³⁵⁸ SANTOS, *op. cit.* pp. 97-98.

crecimiento económico, desarrollar el mercado; y en última instancia, en contribuir a la expansión, sobre todo, del mercado mundial.¹³⁵⁹

Las preocupaciones –en materia educativa- del BM, siendo una institución financiera, estuvieron relacionadas en esa etapa con aspectos como la rentabilidad y el financiamiento de la inversión. Esta posición se vio reflejada en los apoyos que se dirigieron sobre todo a la inversión “dura”, en las áreas que parecían más rentables desde el punto de vista económico, como la formación tecnológica y la construcción de infraestructura. Sin embargo, debido posteriores hallazgos empíricos, que llevaron a identificar la educación básica como la de mayor rentabilidad, reorientaron hacia ese aspecto sus prioridades.¹³⁶⁰

Por lo tanto, las acciones del BM buscaron cómo transferir parte de los costos de la educación –particularmente en los niveles superiores- a los beneficiarios, así como incidir en la opción de las supuestas ventajas de su privatización.¹³⁶¹

En cierto modo, se puede afirmar que la visión sobre la educación del BM ha estado de manera constante instrumentalizada. Aunque a nivel internacional –en los organismos especializados en la educación y los derechos humanos- se reconoce que la educación es un fin en sí misma, ya entendida y aceptada como un derecho humano y necesidad básica que se debe satisfacer, dentro de las concepciones de las instituciones financieras siempre se asume también como un medio para lograr otro objetivo relevante.

En la primera etapa de las políticas del BM, la educación fue vista como una herramienta para el crecimiento y el desarrollo económicos, por lo cual solía verse sobre todo como una inversión. En la segunda etapa, la propuesta educativa del BM fue entendida como parte de la política social, la educación fue concebida como un elemento de combate a la pobreza; por lo cual se privilegiaron acciones y formas educativas que tuvieran más impacto en la atención de los grupos más

¹³⁵⁹ LERNER, *op. cit.*, pp. 49, 121.

¹³⁶⁰ BRACHO, *op. cit.*, pp. 61-62.

¹³⁶¹ *Idem*, p. 63.

necesitados. Este papel de la educación como parte de la estrategia para tratar de superar la pobreza, se expresó con claridad en el Informe sobre Desarrollo de 1990.

La educación básica apareció entonces como parte de la provisión de los servicios sociales básicos requeridos para la población en pobreza -junto con la salud y la planificación familiar- que asegurara el “uso productivo” de la fuerza laboral, que es el “recurso más abundante de los pobres”.¹³⁶²

El documento también se ocupó de diagnosticar algunos de los problemas visibles en ese entonces, como la ineficiencia del gasto público en servicios sociales, su desvío del sector básico -que es donde se necesita más- hacia el sector terciario, donde era menos redituable. Se asumió que la educación básica es la que mejor contribuye a incrementar la productividad del trabajo de los pobres: la educación básica se traduce en mejor trabajo, más salario y, por tanto, crecimiento económico.¹³⁶³

Es así como, a partir de la década de los noventa, las políticas del BM sobre la educación se reajustaron según la “redefinición de la pobreza” -como objetivo prioritario- para enfocarse al grupo social con el 10% de ingresos más bajos.

La educación -junto con la salud- se establecieron como las políticas estelares de combate a la pobreza, entendida la primera como: “inversión en capital humano dirigida hacia mejorar las oportunidades de ingreso de los pobres”. Sin embargo, esta idea de utilidad se siguió restringiendo y enfocando de forma prioritaria hacia la enseñanza primaria, como la única idónea para combatir la pobreza extrema.¹³⁶⁴

Se buscaba ahora favorecer las inversiones dirigidas a este nivel de educación básica para los pobres, previniendo de la ineficiencia y de la “distorsión en la asignación de recursos” que se da por apoyar otros ámbitos educativos en

¹³⁶² *Poverty: World Development Report 1990*. Washington: The World Bank / Oxford University Press, [en línea] 1990, p. iii
<<http://documents.worldbank.org/curated/en/424631468163162670/pdf/PUB85070REPLACEMENT0WDR01990.pdf>> [10 marzo 2019].

¹³⁶³ *Ibidem*, pp. 76, 79, 80.

¹³⁶⁴ BRACHO, *op. cit.*, p. 33.

los que se benefician grupos de mayor poder adquisitivo, como la educación universitaria.¹³⁶⁵

Santos apunta que este tipo de decisiones tuvieron un efecto devastador, por ejemplo en las universidades de los países africanos que fueron obligados a invertir sus pocos recursos en la educación primaria y secundaria, permitiendo que el mercado global de educación superior supuestamente les resolviera el problema de la universidad. Ello condenó a que estas naciones no tengan condiciones para la producción científica propia ni para la creación de pensamiento crítico y de largo plazo.¹³⁶⁶

En su visión financiera y bancaria, el Informe sobre Desarrollo de 1990 insistió que en lo relativo a la gestión, los directivos en materia educativa requieren más autoridad sobre el control de recursos y debe existir mayor rendición de cuentas hacia las comunidades locales.¹³⁶⁷

En el año de 1995, el documento sobre prioridades de la educación del BM señaló que la equidad en el acceso debería tener dos dimensiones: "a) El derecho de todos a la educación básica –los conocimientos y habilidades necesarios para funcionar eficazmente en la sociedad– y b) La obligación del gobierno de asegurar que no se niegue educación a los candidatos calificados porque son pobres o son mujeres o provienen de minorías étnicas".¹³⁶⁸

Este mismo documento puso énfasis en la cuestión de la calidad educativa, reiterando que deben promoverse mejoras en todos los insumos del proceso educativo y no sólo en la expansión de la matrícula.

Este documento de 1995 reiteró las ideas que ya eran constantes en las propuestas neoliberales del BM sobre financiamiento y eficiencia del gasto, como son la concentración del gasto público en el sector básico de la educación y la diversificación de las formas de financiamiento de la educación en los otros

¹³⁶⁵ *Ídem, op. cit.*, p 34.

¹³⁶⁶ SANTOS, *op. cit.* p. 95.

¹³⁶⁷ *Poverty: World Development*, pp. 79, 84.

¹³⁶⁸ *Prioridades y estrategias*, p. 12.

niveles, privilegiando cobros de matrícula y los esquemas de mayor participación de las instituciones de educación privada.¹³⁶⁹

Según refiere Teresa Bracho, estas redefiniciones sobre la participación estatal en la economía, se presentaron de la mano de las tesis sobre el “ajuste estructural” de la economía y tendieron a identificarse con la crítica a la intervención estatal y una propuesta de reducir su participación en la economía, acompañada del impulso del sector privado.¹³⁷⁰ Es decir, reiteraron las ideas de privatización y neoliberalismo, que usualmente se asocian a las políticas de este organismo.

Aunque la propuesta era aumentar el financiamiento privado, cabe precisar que nunca se planteó eliminar por completo el financiamiento público, sino como ya se señaló, asignarlo a prioridades y utilizarlo de manera eficiente, según la visión economicista del Banco.

El documento de 1995 precisaba que el financiamiento del Banco –que significaba la cuarta parte de toda la ayuda internacional para la educación, en ese momento- equivalía a un porcentaje menor al 0.5% del gasto total de los países en desarrollo en el sector. De este modo, se señalaba que los recursos útiles para la educación provenían -sobre todo- de los ingresos fiscales de cada nación, ante lo cual, el BM asumía que -al margen del aporte directo de capital- su principal contribución consistía en el asesoramiento destinado a ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus países.”¹³⁷¹

Es así como el organismo asumió el rol de agente intelectual en la gobernanza global de la educación, encargándose de la doble función de aportar financiamiento a proyectos acordes con sus tesis; y sobre todo, de generar directrices para orientar las acciones políticas locales sobre la educación.

A partir del año 2000, la preocupación del BM por la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje se volvió un aspecto prioritario y hacia allá se

¹³⁶⁹ *Ibidem*, pp. 9-15.

¹³⁷⁰ BRACHO, *op. cit.*, p. 35.

¹³⁷¹ *Prioridades y estrategias*, p. 17.

encausaron los financiamientos de sus proyectos. Según se apunta en la estrategia de prioridades para el 2000, el interés educativo del BM se fue modificando con el tiempo, pues mientras sus primeros proyectos daban mayor importancia a “la construcción de infraestructuras escolares”, la experiencia hizo que se fuera prestando más atención a “conseguir que los estudiantes acudieran a los edificios”.

De forma posterior, ante los problemas de acceso insuficiente y poco equitativo, así como a la escasa calidad de la enseñanza -dado por los niveles bajos de aprendizaje- el enfoque se recondujo al análisis de la eficacia. De este modo, para comienzos del Milenio, la atención del Banco ya no estuvo cifrada en los planteles escolares y en la asistencia de los estudiantes, “sino en mejorar sus resultados de aprendizaje, sea cual sea el lugar en que se encuentren.”¹³⁷²

La cada vez mayor preocupación por la calidad de la educación de parte del BM se expresó de forma contundente en el año 2000, cuando quedó expresado que: “No merece la pena ampliar el acceso a la educación si ésta no es de calidad aceptable. Si las personas no obtienen los conocimientos, las capacidades y los valores que necesitan, los recursos invertidos en la enseñanza y el aprendizaje se desperdician.”¹³⁷³

De este modo, la preocupación por la calidad y los resultados, más que por los insumos del proceso educativo, hizo que de manera paulatina el BM aparezca ya no sólo como un agente que hace observaciones economicistas sobre cómo administrar el gasto público o diversificar el financiamiento, sino que también como generador de propuestas y lineamientos de orden pedagógico, sobre qué, cómo y para qué se debe enseñar.

De manera paralela, desde finales de los noventa, el BM hizo suya la estrategia sobre el “aprendizaje permanente”, que se entiende como aquél que

¹³⁷² *Estrategia sectorial de educación*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, [en línea] 2000, p. viii <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/469761468150873366/pdf/196310SPANISH0BOX0338884B.pdf>> [11 marzo 2019].

¹³⁷³ *Ibidem*.

abarca toda la vida del ser humano, más allá de los entornos escolares, aunque desde luego, también enfocándolo hacia el utilitarismo del mercado.

Este aprendizaje se presenta como “la formación de las personas para la economía del conocimiento” y la manera de enfrentar las necesidades cambiantes del mercado laboral. Asimismo, se entiende que es un factor crucial en la preparación de la fuerza laboral, para que ésta pueda competir en la economía mundial, puesto que en las nuevas sociedades basadas en la “economía del conocimiento”, los cambios en las actividades laborales por el desarrollo tecnológico son vertiginosos, de modo que los trabajadores deben aprender de forma constante nuevas destrezas.

Las empresas ya no requieren profesionistas u obreros formados para hacer una misma labor toda la vida, sino que requieren trabajadores que estén dispuestos a actualizar sus destrezas a lo largo de todo el transcurso de su vida. En esta visión, el sistema educativo ha de permitir esas formas de aprendizaje y capacitación permanente.¹³⁷⁴

En este renglón, resulta pertinente hacer una distinción entre la mera capacitación para el trabajo y la idea de educación, que -como se ha establecido en apartados previos- resulta un concepto de mayor amplitud. La capacitación para el trabajo se agota en el desarrollo de habilidades para el desempeño de un puesto laboral. En cambio, la educación supone un derecho social y humano que tiene como propósito el desarrollo integral del ser humano y dotarlo de las capacidades para poder ejercer el resto de sus derechos.

Bracho apunta sobre la importancia de distinguir entre capacitación para el trabajo y la educación tecnológica o de otros tipos. Para esta autora, la primera es el desarrollo de habilidades específicas del ámbito laboral o sencillamente la habilitación para el empleo. Si bien sirve para atender necesidades inmediatas, su

¹³⁷⁴ *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo.* Colombia: Banco Mundial / Alfaomega, [en línea] 2003, pp. xvii-xviii <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/346561468281387271/pdf/260010Spanish.pdf>> [11 marzo 2019].

punto débil es que tiene mayores posibilidades de obsolescencia y de uso limitado.¹³⁷⁵

Por otro lado, la educación tecnológica debe entenderse como la formación y el desarrollo de habilidades y conocimientos tecnológicos especializados, cuyo rango de aplicación se espera que sea amplio y duradero, esto es, que supere el cambio tecnológico¹³⁷⁶.

La confusión entre uno y otro ámbito debe evitarse y privilegiarse la educación general por sobre los proyectos de mera capacitación, que si bien pueden tener más rentabilidad de manera inmediata, no agotan el contenido esencial del derecho a la educación como opción para el desarrollo humano pleno.

Boaventura de Sousa Santos sostiene que durante fines de los años noventa, ante la agudización del problema causado por la volatilidad del mercado y las presiones productivistas, se tuvo que reflexionar respecto a la necesidad y conveniencia de recuperar la educación humanista y cultural.¹³⁷⁷

En los comienzos del siglo XXI, tanto las tesis del BM como las de la OCDE, coincidieron en la importancia de estimular la enseñanza basada en competencias y una visión de la trascendencia del aprendizaje permanente. Al respecto, dichos organismos internacionales formularon críticas al "aprendizaje tradicional", que estaba centrado en el docente como fuente del conocimiento y se propusieron propiciar pasar a un modelo de aprendizaje permanente -orientado a enseñar competencias- en el cual se busque lograr en los estudiantes el dominio de un nuevo conjunto de conocimientos y capacidades, que abarcan las destrezas académicas básicas, tales como la lectoescritura, el dominio de los idiomas extranjeros, las matemáticas y las ciencias, así como la capacidad de utilización de la tecnología de la información y la comunicación.

Con ello, dichos organismos esperan que los trabajadores formados en este esquema cuenten con la capacidad de emplear estas habilidades de manera

¹³⁷⁵ BRACHO, *op. cit.*, p. 67.

¹³⁷⁶ *Ibidem*, p. 68.

¹³⁷⁷ SANTOS, *op. cit.* p. 97.

efectiva; actuar en forma autónoma y reflexiva; e integrarse y desempeñarse bien -dentro de grupos de la sociedad heterogéneos- en base a las competencias que como ya se señaló, son clave debido a que representan las propuestas que son evaluadas por la OCDE.¹³⁷⁸

Para lograr estos objetivos de aprendizaje se propuso poner énfasis en la labor que desempeñan los docentes: el BM apunta que es preciso cambiar su formación, para que asuman el nuevo rol de ser a su vez estudiantes permanentes.

En los aspectos estructurales, estos organismos internacionales reiteraron sus doctrinas de privatización, al señalar que el sector público no puede continuar seguir siendo el único proveedor de los servicios educativos. Según sus teorías, tanto los sectores público y privado deben colaborar para el financiamiento del sistema educativo, convirtiéndose en proveedores de los servicios educativos. De la mano de esto, postularon la necesidad de establecer sistemas de aseguramiento de la calidad, que además de evaluar a los estudiantes, les ofrezcan la información referente a las ofertas de los proveedores de los servicios -tanto públicos como privados- y al desempeño de éstos.¹³⁷⁹

Santos hace una crítica lapidaria a estas políticas, cuando afirma que: "La educación permanente se ha reducido a la educación para el mercado permanente".¹³⁸⁰

Hacia finales de esta segunda década del siglo XXI, el BM dedicó el Informe Mundial de Desarrollo 2018 al tema de la educación. Este documento confirma su actual enfoque sobre el fenómeno educativo, que debe transitar para poner un mayor interés en los resultados del proceso de aprendizaje, más que en los insumos requeridos como en la visión inicial.

El informe declaró que: "escolarización no es lo mismo que aprendizaje", es decir, no basta con seguir ampliando la oferta de instituciones educativas y el

¹³⁷⁸ *Aprendizaje permanente*, pp. xix-xx.

¹³⁷⁹ *Ibidem*, pp. xxii-xxiv.

¹³⁸⁰ SANTOS, *op. cit.* p. 97.

acceso a éstas, si los resultados no son favorables. En este entendido, se señala que el aprendizaje está en crisis, por varios factores, de manera principal, porque los resultados de la enseñanza son “poco satisfactorios”.

Los estudiantes aprenden poco, a pesar del aumento en los años de escolarización. No hay desarrollo avanzado en el logro de competencias. La crisis en el aprendizaje potencia la inequidad, porque son los alumnos de grupos con desventajas económicas son los que enfrentan peores consecuencias sociales por las carencias en el aprendizaje.¹³⁸¹

En segundo lugar, el informe habla de una crisis porque las escuelas están fallando a los estudiantes. Dentro de los establecimientos educativos hay un quiebre de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, debido a la falta de diversas condiciones. Por ejemplo -con frecuencia- los profesores carecen de competencias o de motivación, y no logran enseñar de manera eficaz. La calidad de los docentes es un factor de primerísima importancia en el logro del aprendizaje; hay ausencia de éstos porque los sistemas educativos no están logrando atraer a perfiles sólidos ni tampoco proporcionan capacitación eficaz. Junto con el problema docente, sigue habiendo carencia de insumos básicos como libros de texto o tecnología educativa.¹³⁸²

Para hacer frente a esta crisis, el BM lanzó una estrategia en tres ámbitos de políticas públicas, a partir de tres elementos clave: Evaluación del aprendizaje, actuación a partir de la evidencia y formación de coaliciones.

El primer elemento reclama desarrollar una propuesta consolidada de evaluación del aprendizaje, que permita la medición de éste, como un objetivo serio, hacia el que dirigir las medidas. El segundo requiere empezar a formular políticas a partir de la evidencia desarrollada hasta ahora como “guía para la innovación y la práctica”; y, en tercer lugar, se requiere “alinear a los actores”, para conseguir que todo el sistema educativo comparta el objetivo de encausarse

¹³⁸¹ *Learning to Realize Education's Promise: World Development Report 2018*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, [en línea] 2018, pp. 3-5 <<http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>> [13 marzo 2019].

¹³⁸² *Ibidem*, pp. 9-10.

hacia el máximo logro de aprendizaje. Se necesita en este terreno, hacer frente a las barreras técnicas y políticas” que imposibilitan la concertación de esfuerzos.¹³⁸³

Con este documento, el BM perfiló su ideario sobre la educación para los años venideros. El tema de la evaluación de la educación cobra especial relevancia -lo que en forma alguna se aleja de su perspectiva acorde al mercado- y además fijó las pautas sobre la estructura organizativa de las escuelas, consistente en la diversificación del financiamiento; mayor intervención privada y la prioridad de seguir apoyando a la enseñanza básica en países en desarrollo. El BM reiteró la necesidad de “medir” -de la manera mejor posible- los resultados escolares de aprendizaje, lo que no es una mera preocupación didáctica, sino que se trata de una formulación de la preocupación económica por la eficiencia de los sistemas educativos.

4. El BID y el financiamiento de la educación en Latinoamérica

En el ámbito regional americano el Banco Interamericano de Desarrollo es la mayor institución de financiamiento para los países latinoamericanos que otorga -de manera principal- créditos con garantía soberana. El BID fue fundado en 1959, tiene su sede en la Ciudad de Washington D.C. con el propósito de financiar proyectos viables de desarrollo económico, social e institucional y promover la integración comercial regional en el área de América Latina y el Caribe. Es la institución financiera de desarrollo regional más grande de este tipo y su origen se remonta a la Conferencia Interamericana de 1890.

En sus orígenes se integró por 19 países de la región y a Estados Unidos. El número de países en la actualidad, es de 48; de éstos, 26 son miembros prestatarios en la región y 22 son miembros no prestatarios, es decir, que dan financiamiento y apoyo económico al desarrollo, pero no son receptores de crédito. Entre éstos, además de Estados Unidos, se cuentan países de Europa y Asia. Los

¹³⁸³ *Idem*, p. 16.

miembros regionales forman parte de la Organización de Estados Americanos, y los países miembros no regionales, son parte del FMI.¹³⁸⁴

Su objetivo central es reducir la pobreza en Latinoamérica y El Caribe, así como fomentar un crecimiento sostenible y duradero. En la actualidad, el BID es el Banco regional de desarrollo más grande a nivel mundial y ha servido como modelo para otras instituciones similares a nivel regional y subregional. Aunque nació en el seno de la Organización de Estados Americanos, no guarda ninguna relación con esa institución panamericana, ni con el Fondo Monetario Internacional o con el Banco Mundial. En la actualidad, el capital ordinario del Banco asciende a 105,000 millones de dólares estadounidenses.

De acuerdo con su Convenio constitutivo, el BID tiene por objeto contribuir a acelerar el proceso de desarrollo económico y social, individual y colectivo, de los países miembros regionales en vías de desarrollo.¹³⁸⁵

El tema de la educación no se mencionó de forma expresa en su documento constitutivo, pero aparece con claridad vinculado a los objetivos de desarrollo. Así, el BID declara que persigue promover mejoras en: salud, educación e infraestructura, a través del apoyo financiero y técnico a los países que trabajan para reducir la pobreza y la desigualdad, de acuerdo con un modelo de desarrollo que se dice sostenible, además de respetuoso con el clima.¹³⁸⁶

Los conceptos y posturas teóricas que orientan la labor del BID, son análogas a los que guían el actuar del Banco Mundial y están enfocados hacia la expansión del mercado mundial. Estas instituciones internacionales comparten una visión sobre la educación que se expresa, por ejemplo, en la relevancia que se da al concepto de "calidad de la educación", como un elemento vinculado a las mediciones del logro de los objetivos de aprendizaje.

¹³⁸⁴ *Acerca del BID. Quiénes somos.* Banco Interamericano de Desarrollo [en línea] <<https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/quienes-somos>> [22 marzo 2019].

¹³⁸⁵ *Convenio Constitutivo del Banco Interamericano de Desarrollo (con las últimas modificaciones del 31 de julio de 1995).* [en línea] Washington <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=783809>> [22 marzo 2019].

¹³⁸⁶ *Acerca del BID.* Banco Interamericano de Desarrollo [en línea] <<https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/perspectiva-general>> [22 marzo 2019].

El BID coincide en el diagnóstico del BM sobre las deficiencias en la calidad de la educación de la región latinoamericana. El organismo señala que la mejora en los sistemas educativos -en las últimas tres décadas- se ha limitado a extender el acceso a las instituciones escolares, pero ha dejado de lado el desafío de la calidad.

Esto se considera como un problema, porque los resultados de las evaluaciones - PISA, por ejemplo- muestran que los aprendizajes en Latinoamérica son “bajos” frente a otras regiones del mundo; “desiguales” por inequitativos; e “inadecuados” porque no se ajustan a las demandas del mercado laboral y de la sociedad.¹³⁸⁷

Sin contraponerse a la labor del BM, que ha dado prioridad al financiamiento de los proyectos asociados con la enseñanza básica, el BID ha variado sus ámbitos de impacto. Al comienzo de sus operaciones, los préstamos del BID se concentraban en la educación universitaria, siguiendo una tendencia a la “profesionalización” de la región.¹³⁸⁸

Existen evidencias de que el BID ha sido el organismo financiero -en la década de los noventa- que otorgó mayores apoyos a la educación superior latinoamericana, cuando menos a 60 universidades de países sudamericanos de forma primordial. Debido a este tipo de financiamientos especializados, se le ha llegado a denominar el “Banco de la Universidad”.¹³⁸⁹

De forma posterior, el BID cambió su rumbo y dedicó sus apoyos al ámbito de ampliar el acceso a la educación básica, dando prioridad a los préstamos que

¹³⁸⁷ ¿Qué hace el BID en Educación? Banco Interamericano de Desarrollo [en línea] <<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/%C2%BFQu%C3%A9-hace-el-BID-en-educaci%C3%B3n.pdf>> [22 marzo 2019].

¹³⁸⁸ Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano. [en línea] Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, junio de 2016, p. 57 <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=40398598>> [22 marzo 2019].

¹³⁸⁹ MALDONADO, Alma. “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, en *Perfiles Educativos*, [en línea] 2000, 22, 87, p. 60 <<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2000-87-los-organismos-internacionales-y-la-educacion-en-m%C3%89xico-el-caso-de-la-educacion-superior-y-el-banco-mundial.pdf>> [25 febrero 2019].

tuviesen “un componente de reforma de la educación y de fortalecimiento de la capacidad institucional”.

Como sucedió con los préstamos del BM, los proyectos del BID respaldaron sobre todo la construcción de infraestructura para expandir la cobertura del sistema educativo. Luego su enfoque viró hacia la necesidad de elevar los resultados, con lo cual financió la inversión en proyectos para la mejora de los aprendizajes y para estudiar el conocimiento de los factores que conducen a una educación de calidad.¹³⁹⁰

Para esta segunda década del siglo XXI, los documentos estratégicos del BID recomiendan focalizar la inversión de recursos en la educación secundaria, debiendo promocionarse en estudios que aporten conocimientos sobre las razones del déficit de calidad educativa. En particular, el BID se concentra en el ciclo superior de la educación secundaria y en la situación de poblaciones de grupos vulnerables y en desventaja.¹³⁹¹

El concepto de reforma educativa ha sido tema central en los apoyos del BID. La acción del organismo -mediante los préstamos para proyectos y la asesoría técnica- ha tendido a impulsar dicha reforma de los sistemas educativos en la región; sin embargo, el concepto de reforma educativa no ha sido claro ni homogéneo, y sus pilares se han ajustado conforme se han identificado los problemas del sistema educativo de la región.

Cuestiones como el deficiente acceso y la mala calidad han merecido el desarrollo de alternativas de solución desde la propuesta educativa del mercado. Así -cuando menos desde los años noventa- se ha apuntado que hay un amplio y creciente consenso en la región sobre la necesidad y urgencia de una reforma educativa, aunque los caminos de ésta no hayan sido completamente definidos.¹³⁹²

¹³⁹⁰ *¿Qué hace el BID en Educación?; Documento de marco sectorial*, p. 57.

¹³⁹¹ *Ibidem*, pp. 42-43.

¹³⁹² NAVARRO, Juan Carlos *et al.* “La reforma educativa en América Latina: Temas, componentes e instrumentos”. En NAVARRO, Juan Carlos *et al.* (eds.). *Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de políticas de educación en las américas*. Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional / Banco Interamericano de Desarrollo / Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional, Washington, 2000, p. 1.

A inicios del presente Milenio, las bases de propuesta de reforma educativa se centran en cuatro temas centrales: La descentralización de la gestión de las escuelas; la mejora en la capacitación y selección de los docentes; un mayor uso de la tecnología; y el incremento de la participación social en los procesos educativos.

Por lo que hace a la escuela, se plantea recuperarla como una esfera activa de gestión -con una creciente autonomía- junto con una intensa participación de la comunidad” y los gobiernos locales. En el terreno de los maestros, sugiere adoptar enfoques innovadores en el reclutamiento, selección y capacitación para convertir a los maestros en “socios de la reforma”, mejorando sus perspectivas de carrera.¹³⁹³

En el rubro de la tecnología, se sugiere una prudente pero intensa aplicación en la expansión de la cobertura y la mejora de la calidad. Finalmente, se habla del apoyo social, como una vía para impulsar la reforma, con el respaldo de grupos interesados en el trabajo educativo, como familias y estudiantes, pero también ONG´s, empresas o medios de comunicación.

Este itinerario de reforma se ha planteado que debe ser acompañado de tres herramientas poderosas, como son: Los incentivos y los arreglos para el financiamiento de un sistema educativo; la información basada en estadísticas para una adecuada planificación; y por último, pruebas estandarizadas, para obtener datos sobre los resultados de las políticas.¹³⁹⁴

Los objetivos contemporáneos del BID para el sector educativo se expresan como cinco “Dimensiones de Éxito”, inscritas en el Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU, mencionado con anterioridad en la presente investigación.

Estos cinco puntos de llegada implican esfuerzos para tratar de alcanzar metas altas en el aprendizaje estudiantil a través de la provisión y monitoreo de los servicios educativos a todos los niveles; procurar que todos los nuevos estudiantes entren listos para aprender y tengan acceso a docentes efectivos; que todas las

¹³⁹³ *Ibidem*, p. 40.

¹³⁹⁴ *Idem*, p. 41.

escuelas tengan recursos adecuados y sean capaces de utilizarlos para el aprendizaje y desarrollo de habilidades; y por último, que todos los niños y jóvenes adquieran las habilidades necesarias para ser productivos y contribuir con la sociedad.¹³⁹⁵

De acuerdo con el BID, estas cinco dimensiones son las metas a las que en época actual todo sistema educativo debería de aspirar para que la inversión y los recursos en la se destinan a proyectos contribuyan con efectividad para su consecución.

5. El FMI y el impacto de los programas de ajuste estructural

El Fondo Monetario Internacional fue creado el 22 de julio de 1944 tras los acuerdos de Breton Woods, después de la Segunda Guerra Mundial, al igual que el Banco Mundial. En la actualidad, forman parte del organismo 189 países y su misión principal es velar por “la estabilidad del Sistema Monetario Internacional”, mediante procedimientos de supervisión del esquema multilateral de pagos internacionales y los tipos de cambio. Así mismo, se encarga de “pasar revista” a las políticas económicas de los países miembros, para promover políticas que fomenten la estabilidad, reduciendo la “vulnerabilidad” frente a las crisis económicas y financieras.¹³⁹⁶

Tanto el Grupo Banco Mundial, como el FMI, están adscritos a la ONU. Sin embargo, desde sus comienzos estas instituciones han procurado contar con un grado de autonomía frente al control político de la Organización, para poder llevar a cabo sus actividades con inversionistas privados.¹³⁹⁷

Durante las primeras décadas tras su creación, el FMI ha fungido como el principal actor financiero internacional. A partir de los años ochenta, con motivo de la crisis internacional y de la necesidad de promover reformas de ajuste en las

¹³⁹⁵ ¿Qué hace el BID en Educación?; Documento de marco sectorial, p. 60.

¹³⁹⁶ El FMI: Datos básicos. Fondo Monetario Internacional [en línea] <<https://www.imf.org/es/About/Factsheets/IMF-at-a-Glance>> [27 marzo 2019].

¹³⁹⁷ LERNER, *op. cit.*, p. 51.

naciones, el BM adquirió un protagonismo muy vigoroso, debido a su poderío financiero y por ser una agencia que reúne un fuerte acervo de carácter técnico.¹³⁹⁸

El papel del FMI como conductor de la política económica internacional, ha sido controversial y genera múltiples críticas por su identificación como agente promotor de la globalización y la economía de mercado. La organización ha sido criticada de forma intensa en las últimas décadas debido al papel dominante que ha impuesto sobre los países menos desarrollados dentro del organismo, bajo la orientación de sus políticas globales de fomento, precisamente enfocadas de manera radical hacia al capitalismo neoliberal.

Sus programas económicos -basados en el Consenso de Washington- han consistido en imponer a los países en desarrollo políticas públicas para lograr la reducción del déficit y del gasto público; y de manera consecuente, de servicios y prestaciones sociales, con fundamento en las políticas y teorías monetaristas y bajo el principio de libre mercado, lo cual ha provocado un aumento de la brecha entre ricos y pobres, incrementando las graves diferencias sociales en el mundo y un empeoramiento de los servicios públicos en los países más pobres.

A partir de la fuerte crisis financiera internacional del año 2008, la institución perdió una importante parte de su prestigio incluso entre los gobiernos. De acuerdo con la opinión de Óscar Ugarteche, el FMI enfrenta una fuerte crisis de credibilidad y falta de respaldo político, así como también por falta de solvencia económica. Ante esto, éste autor menciona como urgente el diseño de un nuevo esquema monetario global, a partir de fondos monetarios regionales -siguiendo el modelo europeo- para Asia, África y Sudamérica.¹³⁹⁹

Con independencia de estas perspectivas críticas, el FMI continúa funcionando como un importante agente en el panorama financiero internacional, con bastante influencia entre los países en desarrollo, debido al financiamiento que

¹³⁹⁸ *Ibidem*, p. 63.

¹³⁹⁹ UGARTECHE, Óscar. *Historia crítica del Fondo Monetario Internacional*. 2ª ed. UNAM / Instituto de Investigaciones Económicas, México, 2014, pp. 163-165.

proporciona. Según explica el propio organismo, el FMI otorga préstamos a los países que experimentan problemas con la balanza de pagos, esto es, que se encuentran en “crisis”.

El respaldo financiero que destina para atender esas situaciones de problemas económicos graves y busca darles margen de maniobra a esos países afectados que demandan su ayuda, para que puedan sobreponerse de sus dificultades, muchas veces en base a medidas drásticas, para que puedan implementar políticas de ajuste orientadas a restablecer la estabilidad y el crecimiento económico.

El FMI también otorga en ocasiones préstamos de carácter “precautorio”, para prevenir las crisis. Es importante especificar que el Fondo no da préstamos a los gobiernos para proyectos concretos de desarrollo -como lo hacen el BM o el BID- sino sólo para enfrentar dichas situaciones de conflictos en la balanza de pagos.¹⁴⁰⁰

Para otorgar un préstamo, el FMI hace una evaluación técnica de los estados financieros del país y de sus necesidades generales de financiamiento. A partir de esto, formula una serie de recomendaciones de política económica a seguir para superar el conflicto financiero. Antes de recibir el financiamiento, el gobierno y el Fondo deben acordar un programa de políticas económicas; y de ahí que los préstamos del FMI se conozcan como de “condicionalidad de política económica”; es decir, por lo general el préstamo sólo se otorga cuando hay un compromiso expreso del gobierno no sólo de pagar el endeudamiento, sino también de cumplir con las otras medidas de política señaladas e impuestas, lo cual deberá constar en una llamada “Carta de intención”.¹⁴⁰¹

Dado este esquema de funcionamiento, el FMI no se ocupa de manera directa respecto de asuntos relativos a las políticas educativas, aunque sus recomendaciones pueden tener efectos en este sector al interior de los países,

¹⁴⁰⁰ *Préstamos del FMI.* Fondo Monetario Internacional. [en línea] <<https://www.imf.org/es/About/Factsheets/IMF-Lending>> [27 marzo 2019].

¹⁴⁰¹ *Ibidem.*

cuando incluyen, por ejemplo, lineamientos sobre las finanzas y el gasto público. Un préstamo del FMI condicionado al saneamiento o la reducción del gasto público casi siempre llega a impactar en el presupuesto para la educación y otros sectores sociales, así como promover acciones tendientes a la privatización de los servicios educativos.

Aunque el estudio a fondo de la doctrina económica del FMI excede el propósito de este trabajo, cabe hacer alguna mención sobre los efectos demoledores que ha causado el llamado "Modelo Fondomonetarista", en atención al impacto que sus políticas macroeconómicas han llegado a tener en el ámbito educativo.

Según opina Samuel Lichtensztejn, no obstante que el modelo económico fondomonetarista no es homogéneo ni unificado, en los estudios se observa que de forma constante el Fondo se ha aprovechado del déficit en la balanza de pagos y la inflación que padecen los países necesitados de auxilio financiero, que al mismo tiempo son resultado del exceso de demanda, originada en equivocadas políticas cambiarias, monetario-crediticias y fiscales.¹⁴⁰²

En la ortodoxia económica del FMI, el Estado solicitante y endeudado suele aparecer como responsable de esos desequilibrios y en consecuencia, la solución que se postula para la estabilización, suele ser una fórmula recurrente: "Menos Estado y Más Mercado".

Lichtensztejn refiere que el FMI ha asumido un auténtico "fundamentalismo de mercado", basado en una confianza utópica en la existencia de mercados que operan en libre y perfecta competencia. De acuerdo con esta visión, los mercados por sí solos funcionan a la perfección y se tienden a igualar la demanda y la oferta de cualquier bien o servicio. Las distorsiones se generan por la interferencia del Estado que -según el modelo ideal- debe reducirse al mínimo y dejar operar la economía según esas reglas del libre "mercado perfecto".

¹⁴⁰² LICHTENSZTEJN, Samuel. *Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial: instrumentos del poder financiero*. Universidad Veracruzana, México, 2010, pp. 75-77.

Ese "fundamentalismo de mercado" del FMI se basa en una verdadera fe en los modelos macroeconómicos, basados en el supuesto de que "la competencia perfecta y los equilibrios del mercado, están más allá de las distintas realidades nacionales y el verdadero mundo internacional".¹⁴⁰³

A partir de esta perspectiva, cada vez que se presenta una crisis, la receta para los países en desarrollo ha consistido en un paquete de reformas o ajustes llamados estructurales. En base a la concepción neoliberal, estos ajustes se basan en tres pilares básicos e interrelacionados: La apertura hacia el mercado exterior; la liberalización en el funcionamiento de los mercados; así como el impulso a la privatización y a la desregulación".

De este modo, los ajustes estructurales establecidos tienden a reducir el espacio que ocupa el Estado en materia económica y financiera, para favorecer una mayor iniciativa privada en la economía y las finanzas, lo que puede llegar a implicar la transferencia al sector privado de empresas y actividades públicas.¹⁴⁰⁴

Este ideario del Fondo tuvo un gran auge mediante el avance del proceso de globalización y fueron el fundamento y base de los servicios ordinarios de asistencia financiera, desde los ochenta hasta el presente.

A partir de 1989, el BM y el FMI formaron parte sustancial del llamado "Consenso de Washington", y el neoliberalismo financiero logró las condiciones económicas y políticas para convertirse -en la teoría y en la práctica- en una ideología dominante que la mayoría de los gobiernos de esos países tuvo que aceptar y compartir, de manera especial las naciones del Sudeste asiático y Latinoamérica.¹⁴⁰⁵

Las recomendaciones y ajustes estructurales promovidos como obligaciones adicionales a cumplir junto con los préstamos del FMI -en materia de política educativa- se asemejan a las que promueve y financia el BM. De hecho, en este renglón, el trabajo del BM como agencia de desarrollo es inseparable de los

¹⁴⁰³ *Ibidem*, pp. 80-81.

¹⁴⁰⁴ *Ídem*, p. 102.

¹⁴⁰⁵ *Ídem*, p. 103.

lineamientos macroeconómicos del FMI; es decir, ambos funcionan como promotores de la expansión del mercado.

Bertha Lerner identifica a estos dos organismos como co-generadores de las políticas de ajuste estructural de las economías que impactan en la definición de las políticas educativas, porque son la base de un modelo de desarrollo fijado por esos institutos para los países de ingreso mediano y bajo.

Este modelo de desarrollo ha incluido medidas macroeconómicas para restaurar el balance externo e interno de las economías y medidas microeconómicas que tienen por finalidad aumentar la producción y el abastecimiento de bienes, además de políticas sectoriales en renglones relacionados con el gasto público, como la educación o la salud, respecto a las cuales el BM ha fungido como gran promotor.¹⁴⁰⁶

Antes de cerrar este apartado, considero necesario incluir un comentario crítico sobre la implementación del modelo neoliberal en las políticas sociales, incluyendo la educativa. En la actualidad, sin ir tan lejos como las oposiciones radicales al proceso globalizador de la economía de mercado, es posible sostener la existencia de múltiples dudas sobre el éxito de las políticas de ajuste impulsadas por la dupla FMI-BM y el modelo de desarrollo implementado en los países.

Se habla de que el neoliberalismo -en las últimas décadas- ha demostrado su inviabilidad técnica, porque los resultados obtenidos en sus políticas para propiciar que los problemas económicos y sociales se resuelva mediante las leyes del mercado, en lugar de contribuir a la reducción de la pobreza, la aumentó, es decir, ha fracasado.

Óscar Ugarteche sostiene que hay evidencia que demuestra que tras décadas de ajuste económico y de reformas, las exportaciones de algunas naciones crecieron, pero el Producto Interno Bruto no lo hizo de manera importante; que el empleo no se recuperó ni los salarios; y que las privatizaciones no llegaron acompañadas por aumentos brutales de productividad, sino más bien

¹⁴⁰⁶ LERNER, *op. cit.*, pp. 39-42.

propiciaron la subida de precios de los servicios públicos bancarios y no bancarios, lo que llevó a la desilusión y al agotamiento de las políticas.¹⁴⁰⁷

Además de los escasos efectos en la política social y la reducción de la pobreza, también se ponen en duda los éxitos del FMI en el aspecto del balance de pagos entre las monedas. Las políticas de prevención de crisis mostraron un gran fracaso en la última gran catástrofe económica que sucedió -y no pudieron visualizar- en 2007-2008, pues parecían enfocadas sólo a los países en desarrollo y dejaron de lado la vigilancia de las grandes economías.¹⁴⁰⁸

También existen dudas sobre los supuestos éxitos que deberían alcanzarse en el nivel social. Por mencionar un ejemplo, relacionado con las ayudas a la población pobre con malas condiciones -en materia educativa y de salud- otorgadas por el BM, ya que existen evidencias de que estos apoyos parecen funcionar de inmediato, pero a largo plazo fracasan.

Según Samuel Lichtensztein, estos subsidios denominados "transferencias monetarias condicionadas", se han dado de manera generalizada en América Latina mediante proyectos como el "Bolsa Familia", en Brasil; "Proyecto Panes" en Uruguay; y "Oportunidades", en México. En general -dice el autor- pareciera que sus efectos inmediatos son positivos. Sin embargo, a largo plazo han fallado porque no han tenido un impacto significativo en la inserción laboral de los pobres subsidiados, con lo cual, la ayuda se vuelve relativamente permanente y a cierta altura se estanca la reducción de la pobreza. Además, y lo que es más grave, "está demostrado que esa asistencia no ha modificado mayormente la inequidad en la distribución del ingreso".¹⁴⁰⁹

De este modo, aunque es innegable que el modelo neoliberal se ha consolidado como la base ideológica de la gobernanza global de la economía, el panorama de pobreza que persiste en múltiples países pone en entredicho que las

¹⁴⁰⁷ UGARTECHE, *op. cit.*, p. 162.

¹⁴⁰⁸ *Ibidem*, p. 163.

¹⁴⁰⁹ LICHTENSZTEJN, *op. cit.*, p. 197.

reformas neoliberales sean la mejor vía para alcanzar los objetivos de desarrollo dentro de los países de menores ingresos.

Resumiendo después del análisis en la presente investigación de las características y objetivos diversos que tienen las organizaciones internacionales que se han venido ocupando de la educación en las últimas décadas, nos permite llegar a saber que existen dos grandes corrientes, que a veces coinciden en algunos conceptos, pero que al final son antitéticas.

Por una parte, la visión de la UNESCO, el organismo internacional dedicado al estudio y desarrollo específico del tema de la educación y la cultura, que al paso del tiempo ha venido evolucionando y que a la fecha considera a la educación como un bien público, un auténtico *derecho humano fundamental*.

Si bien también ha ido adoptando criterios para concebir a la educación como un proceso de "aprendizaje a lo largo de la vida" y la exigencia de procurar alcanzar una educación de "calidad", para que los educandos se adapten con éxito a los mercados laborales en esta era de rápida evolución; no deja de considerar que la educación es clave para erradicar la pobreza, y porque ayuda a las personas a conseguir trabajo decente, incrementa sus ingresos y genera una mayor productividad que sirve de motor para el desarrollo económico.

La UNESCO se diferencia del resto de las instituciones financieras estudiadas, por plantear una retórica humanista y un ideal utópico de la educación, que se enfoca más en los derechos humanos y a la persona en lo individual como objeto principal de estudio, cuya realización aparece a veces solo como un buen propósito o una meta ideal por alcanzar.

Por la otra parte, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, sostienen concepciones y procesos relativos a la educación muy diferentes.

Al paso del tiempo y derivado de los procesos de globalización, la importancia de la educación para la contribución al crecimiento económico y como un medio para conseguir un incremento en el bienestar general, ha venido siendo materia de su atención. En un principio era considerada como un mero

instrumento de política económica, pero en la actualidad, la educación se atiende en relación con el contexto social, económico y cultural en que se presenta, destacando siempre la interacción entre las políticas educativas y otras políticas públicas.

Como medida para impulsar el desarrollo, estos organismos internacionales de corte financiero procuran estimular la mejora en la calidad de la educación; la búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas; el combate a la marginalización de los jóvenes; el desarrollo de esquemas democráticos y eficientes de administración educativa; y de forma muy particular, privilegiar la relación entre la educación y el empleo en la formación para la vida laboral.

Pero siempre privilegiando que el sistema educativo sea capaz de proveer a un mercado de trabajo flexible, a trabajadores competentes, capaces de desarrollarse y adaptarse a los cambios rápidos propiciados por la reestructuración económica y por los avances tecnológicos.

Por su parte, para la OCDE, la educación se ha convertido en un elemento clave para medir el grado de desarrollo económico y social de los países miembros. Como hemos visto a lo largo de la investigación, mediante varios procesos -como la evaluación PISA- define y califica las peculiaridades de los sistemas educativos nacionales a través de los conocimientos deberían tener los alumnos de todo el planeta al concluir su educación básica, con lo cual, se están fijando los objetivos de aprendizaje para el sistema educativo global del siglo XXI.

Sin embargo, en la visión de estos organismos financieros, la educación superior sigue estando fuera de sus objetivos prioritarios de desarrollo y mantienen ideas como procurar la eliminación de la gratuidad de la educación universitaria y la sustitución de becas por préstamos para poder tener acceso a esa clase de estudios.

Es decir, mantienen sus políticas de "Menos Estado y Más Mercado" que acometen recomendar a los países -que se tienen que someterse a sus designios a cambio de financiamiento- que deben procurar eliminar la gratuidad de la educación superior impartida por el Estado y que los costos deban repercutirse a

los beneficiarios y sus familias; así como también, sostienen la estimulación de la opción de la privatización educativa, recomendando que es además un proyecto de inversión de altos rendimientos futuros, con lo cual se benefician los grupos de mayor poder adquisitivo.

Aunque existen evidencias de que el BID ha sido el organismo financiero que otorgó mayores apoyos a la educación superior latinoamericana, en la segunda década del siglo XXI, ha focalizado la inversión de recursos de forma prioritaria solo para la educación secundaria.

En resumen, la UNESCO tiene por definición a la educación como su actividad primordial y casi única, mientras que los otros organismos se han encargado -de forma paulatina- de la educación como uno más en los temas componentes de políticas públicas y desarrollo económico. La dicotomía educación-trabajo siempre han constituido dos mundos con poca o nula comunicación entre sí: El mundo ilustrado y el mundo del trabajo.

En este contexto, aparece el peligro de la instrumentalización de la educación por las políticas de promoción del mercado, porque se le asume sólo como una vía para generar mejores cuadros laborales, con mayor capacidad de competitividad, en lugar de un pleno derecho humano que el Estado tiene la obligación de tutelar o como un gasto de inversión estratégica, en el menor de los casos.

Sin duda, la educación es la mejor vía para favorecer la movilidad social, conseguir la reducción de la pobreza e impulsar un mayor desarrollo económico, pero su cometido no se agota en esas metas. Hoy en día, debería verse también como la base para la generación de alternativas y conocimiento frente al consenso neoliberal.

Mediante la educación, de manera especial la que se brinda en las Universidades, los países de menor ingreso deberán propiciar la posibilidad de generar formas diversas para crear conocimiento e investigación que sea capaz de imaginar panoramas y estrategias de desarrollo modernas, que formen ciudadanía

con tintes sociales y humanistas y que permitan a las sociedades realmente avanzar hacia con mayor equidad y con un firme compromiso por la justicia social.

CAPÍTULO QUINTO

LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI: DE UN ESPACIO DE REPRODUCCIÓN DE ÉLITES A UN SITIO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

A lo largo del desarrollo de la presente investigación, hemos tratado de demostrar que el Derecho a la Educación ha sido resultado de largas luchas y conquistas sociales. Primero para que dejara de ser un privilegio de las élites dominantes en cada tiempo y espacio; pues como afirma el Dr. Raúl Carrancá y Rivas, las clases dominantes fundan su poder en el sometimiento de las dominadas¹⁴¹⁰, y en este caso particular, la educación fue una vía para la conservación de las élites.

Y segundo, para que fuera un proceso científico que estuviera alejado de dogmatismos religiosos y doctrinas manipuladoras que distorsionaran la verdad o la justicia, y al servicio de intereses ideológicos particulares.

El Derecho a la Educación fue considerado como un Derecho Social en los albores del siglo XX: podríamos afirmar que es el Derecho Social por excelencia, porque permite a las personas conocer y entender sus demás derechos humanos; las habilita para poder ejercerlos y en caso necesario exigirlos. Es un elemento igualitario y de equidad, porque les permite participar en el desarrollo de la vida social en las mismas condiciones que los demás y que lo que haga las diferencias sean el talento y el esfuerzo, no el origen, la raza o cualquier otra condición social.

Quien recibe educación será una persona más sana; culta; preparada para el trabajo; más productiva e independiente; buen ciudadano y mejor gobernante.

Por todo ello y otros múltiples aspectos, la convencionalidad internacional – que es exigible y aplicable en los ámbitos legales nacionales- ha considerado al Derecho a la Educación como un derecho humano pleno, un derecho fundamental.

¹⁴¹⁰ CARRANCÁ Y RIVAS, Raúl, “La reforma constitucional penal de 2008 y su impacto en el mundo penitenciario”. *Revista de la Facultad de Derecho*, México, 2017, Tomo LXVII, No. 267, pp. 95-108.

Porque está comprobado de manera plana que la educación de los pueblos contribuye a garantizar la paz y la estabilidad social a nivel internacional, así como al interior de los Estados.

Consideramos como una necesidad esencial estudiar de manera especial a la figura de las Universidades, por varias razones. En primer lugar, porque es un máximo nivel para realizar estudios que la sociedad ha concebido; y luego, porque es el sitio por excelencia donde se produce la investigación, la generación del conocimiento y su difusión en beneficio de las sociedades y su desarrollo.

La Universidad es una institución que se ha mantenido incólume y con vigor hasta los albores del siglo XXI, resistiendo con firmeza a los desgastes y la corrosión que produce el tiempo.¹⁴¹¹

Sin embargo, como se ha demostrado a lo largo de la presente investigación, la educación –de manera particular, la universitaria– ha sido y de alguna forma sigue siendo un mecanismo para la reproducción y perpetuación de las élites sociales.

A lo largo del proceso histórico, se ha demostrado que la enseñanza superior estuvo diseñada como un privilegio limitado para una pequeña minoría. La educación de calidad superior para dichos grupos selectos podía variar –de forma muy excepcional– dependiendo la periodización y la cultura.

Condensando en pocas palabras el largo camino recorrido de las prácticas de exclusión y preservación de las élites sociales, se pueden mencionar las siguientes particularidades. Para los griegos y romanos de la Edad Antigua, la educación tenía tintes heroicos y aristocráticos; en la Edad Media la *paideia* griega se adoptó y transfirió en beneficio del alto clero; en el Renacimiento, si bien el abanico educativo se abrió, fue para incluir a la aristocracia junto con la nobleza, el clero y la incipiente burguesía; y gracias a la Ilustración, la educación dejó de estar en manos de la Iglesia para ponerse a las órdenes de los intereses de la burguesía.

¹⁴¹¹ SANTOS, Boaventura de Sousa, *La Universidad en el siglo XXI*. Trad. Claudio Tavares Mastrangelo, Editorial Siglo XXI, México, 2015, p. 7.

Como hemos reiterado, a principios del siglo XX, la educación comenzó a ser concebida como un derecho social, un proceso que brinda equidad a los grupos de la población menos favorecidos por la economía, dotada por características de deber ser: pública, gratuita, laica y de carácter obligatorio para el Estado proveerla.

Como también ha quedado demostrado a lo largo de la investigación, la educación generalizada a todos los segmentos de la población ha alcanzado un desarrollo dicotómico: por un lado, se le ha llegado a considerar como un derecho humano fundamental; y por el otro en un factor clave del desarrollo económico de las sociedades.

Hoy en día, la educación está sufriendo fuertes presiones para convertirse en una empresa más del modelo neoliberal. En particular, la Universidad moderna está inmersa en un profundo mecanismo de transformación, en el que las dinámicas del mercado tonifican las prácticas del capitalismo y el colonialismo hasta en los rincones más profundos –que permanecían intocados– de estas instituciones de educación superior.¹⁴¹²

I. ¿POR QUÉ LA EDUCACIÓN TIENE QUE AFIRMARSE COMO UN DERECHO HUMANO?

Dentro de cualquier sistema político y social, la injusticia se vuelve más visible y lacerante cuando se relaciona con la distribución de los bienes sociales como la educación.¹⁴¹³ La dicotomía entre ricos y pobres se torna más hiriente en el momento que se le suma a la ecuación la dualidad: educados e ignorantes.

Después de tantos siglos de prebendas y privilegios educativos exclusivos para las élites, es que cobra importancia hacer énfasis en la evolución del concepto de educación, que ha llegado a transformarse en el derecho social por excelencia y

¹⁴¹² SANTOS, Boaventura de Sousa, “Hacia una universidad polifónica y comprometida: pluriversidad y subversidad”. En SANTOS, Boaventura de Sousa, *Educación para otro mundo posible*, Editorial CLACSO-CEDALC, Colombia, 2019, p. 277

¹⁴¹³ SERRANO GÓMEZ, Enrique, “Los derechos sociales y el sistema de los derechos fundamentales”. En DIETERLEN, Paulette, *Los derechos económicos y sociales. Una mirada desde la filosofía*, Editorial UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2010, p. 120.

a concebirse como un derecho humano, con todas sus implicaciones y consecuencias.

Esto significa un cambio trascendental en el pensamiento filosófico y la concepción de los derechos humanos. Porque si de verdad queremos que todas las personas sean titulares de estos conceptos jurídicos, ello no es posible sin el proceso educativo, que les permita conocerlos, entenderlos, ejercerlos y exigirlos a plenitud.

Afirmar que la educación es ahora un derecho humano y social, es a su vez subrayar el difícil proceso que ha tenido que vivirse para lograr tal transformación intelectual: es origen y cuño de muchas luchas populares. Pero las conquistas casi siempre han ido acompañadas por derrotas, por lo que no podemos dar por sentado un avance lineal y progresivo del Derecho a la Educación.

El Derecho ha sido, es y deberá seguir siendo la espada de Themis con la que se ganan las batallas por la justicia; sin embargo, el Derecho en la actualidad conserva una relación ambivalente con la justicia social, puesto que por un lado, es una fuerza que trata de conservar el *statu quo* y la dominación; y por otro lado, representa un espacio para el cambio, la transformación, la resistencia y la lucha.¹⁴¹⁴ De tal suerte que se restablezcan los principios olvidados del Derecho, como la *epiqueya* (interpretación fraterna y sensata de la ley) y la *phrónesis* o prudencia, que permita generar una jurisprudencia de la educación como derecho humano.¹⁴¹⁵

Es por ello que la educación en pleno siglo XXI tiene que tener como principal aliado al Derecho, pero no aquel Derecho que redujo la complejidad de las funciones y el pensamiento jurídico a cambio de la aparente certeza de la dogmática jurídica; sino al Derecho que se redime en las luchas sociales y en la

¹⁴¹⁴ RAJAGOPAL, Balakrishnan, "Los límites del Derecho en la globalización contra hegemónica". En SANTOS, Boaventura de Sousa y RODRÍGUEZ GARAVITO, César, *El Derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*, Editorial Anthropos, España, 2007, p. 167.

¹⁴¹⁵ BEUCHOT, Mauricio y SALDAÑA, Javier, *Derechos humanos y naturaleza humana*, Editorial UNAM, México, 2000, p. 27.

conquista de la justicia, a la Ciencia Jurídica que se redescubre en los primerísimos fundamentos de las humanidades y la filosofía.¹⁴¹⁶

Para ello, hay que asumir que el Derecho es un todo coherente y estructurado. Ronald Dworkin, que es uno de los filósofos del Derecho más influyentes de finales del siglo pasado y comienzos de este; quien se preguntaba si el Derecho en su integralidad podía ser impuro. Al respecto, mencionaba que es posible contemplar dos formas del Derecho: la forma más noble y la menos noble, aunque algunos otros juristas sostienen que el Derecho se purifica a sí mismo.¹⁴¹⁷

Si se toma como verdadera la asección de Dworkin, habría que enfatizar que el Derecho debería dejar de deambular al servicio de intereses capitalistas y colonialistas, para recobrar su ascendencia, su esencia y sus valores. Con ello, quiero decir que el Derecho tiene que reencontrarse con la justicia.

Ahora, la pregunta toral consiste en cómo renovar al Derecho para que sea considerado justo. Una posible respuesta es la que ofrece el concepto de los derechos humanos, que hoy en día se han convertido –frente a los escépticos– en un conjunto de pruebas que refuerzan la elaboración de una Teoría de la Justicia.¹⁴¹⁸

Porque en la actualidad resulta fácil asociar a los derechos humanos con la justicia: por ejemplo, cuando se piensa que un sistema jurídico que no reconoce o no protege los derechos humanos, se considera que es un ordenamiento injusto.¹⁴¹⁹ En el caso particular de la educación, es evidente que un orden jurídico que no la admita como un derecho humano, es posible asumir que se trata de un sistema legal contrario a la justicia social.

Sin embargo, todavía hay incrédulos que sostienen que las distintas declaraciones constitucionales sobre derechos humanos corresponden a particulares concepciones de los derechos, como lo han sido las grandes corrientes

¹⁴¹⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa, “Un discurso sobre las ciencias”. En SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del Sur*, Editorial Siglo XXI, México, 2009, p. 48.

¹⁴¹⁷ DWORKIN, Ronald, *El imperio de la justicia*. Trad. Claudia Ferrari. Editorial Gedisa, Barcelona, 2008, p. 281.

¹⁴¹⁸ ATIENZA, Manuel, *El sentido del derecho*, Editorial Ariel, Barcelona, 2017, p. 219.

¹⁴¹⁹ *Ídem*.

del pensamiento político: el liberalismo, el socialismo y el cristianismo social.¹⁴²⁰ Y que por ello, la educación no es plenamente aceptada como un derecho humano.

Algunos otros analistas de la Ciencia Jurídica sólo alcanzan a respetar el carácter de la educación como un Derecho Social, limitado a la voluntad y capacidad económica del Estado, pero negándole la condición de ser justiciable y obligatoria.

Lo cierto es que cada sistema jurídico ha propugnado de forma diversa en la protección y garantía de los derechos humanos, distinguiendo y favoreciendo los derechos de corte civiles y políticos –en países capitalistas–; o en su defecto privilegiando los derechos económicos, sociales y culturales, en aquellos países más próximos a concepciones de justicia social.

El caso del sistema jurídico mexicano se ha reconocido como un ordenamiento paradigmático y referente a nivel mundial respecto a la promoción y protección del derecho a la educación como Derecho Social, que data desde la Constitución de 1917, lo ha asumido como un mandato de primer orden social y jurídico.

En este punto, deseo subrayar que el derecho humano a la educación es un mandato de legítimas aspiraciones, ya que los ordenamientos jurídicos mexicanos en los que se refugia este derecho, si bien son de orden constitucional, no se obliga su cumplimiento en términos de todo o nada, sino en grados y de acuerdo al principio de progresividad.¹⁴²¹ En este sentido, la Constitución mexicana ordena que el derecho a la educación sea realizado de la mejor forma posible, pero tomando en cuenta las posibilidades económicas y la realidad.¹⁴²²

Finalmente, –para cerrar este punto– hay que reafirmar que la educación se tiene que cimentar como un derecho humano que tome asiento en el proceso histórico; en sus concepciones habidas en el pasado; y –sobre todo– en las

¹⁴²⁰ ZAGREBELSKY, Gustavo, *El derecho dúctil. Ley, derechos, justicia*. Trad. Marina Gascón. Editorial Trotta, Madrid, 1995, p. 75.

¹⁴²¹ ALEXY, Robert, *Teoría de los Derechos Fundamentales*, Trad. Ernesto Garzón Valdés. Editorial Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993, p.86

¹⁴²² Idem.

aspiraciones presentes y futuras, para que deje de ser un factor estratégico para la supervivencia de las élites sociales; y que al reconocer y juzgar todo ello, sea capaz de transformar su vocación formativa.

Porque dentro de la filosofía que enarbola a los derechos humanos como centro primordial de las imputaciones jurídicas, resulta indiscutible que la educación es al mismo tiempo un derecho social y un derecho humano, que aspira a articular preceptos que contribuyan a crear una auténtica justicia social.¹⁴²³ Y para hacer realidad esta conceptualización, será fundamental el papel de juristas con vocación humanista, que se encuentren comprometidos con las verdaderas causas sociales. Tal como subraya el Dr. Ricardo Rivero Ortega: “Los juristas no debemos ser los sacerdotes de una religión oscura e inaccesible pensada para dominar a los otros e imponer nuestra voluntad. Nuestra tarea es la de artesanos sociales”.¹⁴²⁴ Y esos juristas, creo que de manera esencial sólo podrán forjarse en las Universidades públicas.

II. LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA: EL ENFOQUE INSTRUMENTAL VS. LA ALTERNATIVA HUMANISTA.

Hoy en día, la educación es vista y comprendida entre la tensión y la confluencia de los organismos internacionales dedicados a la materia educativa.¹⁴²⁵ Por una parte, como ya hemos dicho, tenemos la visión humanista y emancipadora que ofrece la UNESCO, y por otro lado, la “educación bancaria” –en términos de Paolo Freire- que se refería al tipo de educación que sólo tiene un enfoque paternalista e instrumental, en aras de estimular al crecimiento económico.¹⁴²⁶

¹⁴²³ LINO GOMES, Nilma, “Presentación”. En SOUSA SANTOS, Boaventura de, *Educación para otro mundo posible*, Editorial CLACSO-CEDALC, Colombia, 2019, p. 14.

¹⁴²⁴ RIVERO ORTEGA, Ricardo, *op. cit.*, p. 76.

¹⁴²⁵ *Ídem*.

¹⁴²⁶ En la educación bancaria el “conocimiento” es una especie de donación de aquellos que se consideran sabios. La donación es una manifestación instrumental de la ideología de la opresión, amplificando la ignorancia y la alienación del hombre. Ver: FREIRE, *Pedagogía del oprimido... op. cit.*, p. 73.)

Boaventura de Sousa Santos sostiene que debido a los procesos de globalización -en las últimas cuatro décadas- se generaron efectos diversos que intensificaron de forma notable las transacciones financieras, la propagación de la información, las nuevas tecnologías, la movilización masiva de personas, así como la enajenación de los sistemas educativos.¹⁴²⁷

Lo cierto es que el mundo no se detiene y la humanidad ha crecido en términos malthusianos, detonando diversos cambios en la agenda política, social, ecológica y educativa del mundo.¹⁴²⁸ De forma concomitante a este crecimiento, se ha generado una masificación de la educación, que se demuestra con claridad al observar que en 1950 la matrícula de estudiantes de primaria -de todo el mundo- era de 206 millones; mientras que para el 2008 esa matrícula se incrementó a 696 millones. Para el mismo intervalo de tiempo, se calcula que la educación secundaria y preparatoria pasó de 40.3 millones a 526 millones; y por su parte, la educación universitaria se incrementó de 7.6 millones a 159 millones.¹⁴²⁹

Estas cifras resultan estimulantes y alentadores pues demuestran de manera incontrovertible el ensanchamiento exponencial de beneficiarios de la educación. Sin embargo, habría que repensar cuales han sido las funciones e intereses ocultos de la educación que se ha estimulado impartir por medio de los canales del FMI y el BM.

En un principio, es cierto que el mercado y la globalización transformaron al mundo, fracturando los privilegios que antaño usufructuaron las élites sociales de la nobleza, la aristocracia y el clero. Pero el cambio fue insustancial en lo social, ya que solo modificó la gama de los privilegiados, pasando el sistema a estar a las órdenes de quienes manejan los intereses económicos y financieros.¹⁴³⁰

El proceso de globalización ha puesto de relieve que nos hallamos frente a un fenómeno heterogéneo, con implicaciones económicas, sociales, políticas,

¹⁴²⁷ *Ídem.*

¹⁴²⁸ ANDERE, Eduardo, *La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*, Editorial Siglo XXI, México, 2013, p. 15.

¹⁴²⁹ *Íbidem.* p. 17.

¹⁴³⁰ GADOTTI, Moacir, *Educación para otro mundo posible*, Centro Internacional Miranda, Caracas, 2011, p.32.

jurídicas, culturales y educativas. La globalización ha provocado una serie de transformaciones lacerantes para el mundo, pues ha generado mayor desigualdad y concentración de la riqueza en pocas manos; explosión demográfica y fuertes migraciones; así como severos desastres ambientales, recalcando las diferencias entre los países desarrollados y los periféricos.¹⁴³¹

La globalización y el modelo neoliberal traen consigo distintas acciones que imponen para su propia conservación, como la apertura comercial, la inversión extranjera y la alternancia y el cambio político. Precisamente, bajo este contexto, los gobiernos se han visto en la necesidad de diseñar e implementar políticas sociales para poder integrarse a ese sistema económico y procurar ser competitivos.¹⁴³²

En esta coyuntura, los sistemas educativos, las escuelas y las Universidades se han tenido que reformar -tanto en lo estructural como curricularmente- para procurar que los alumnos al acabar sus estudios sean absorbidos como un producto atractivo y reemplazable por el mercado.¹⁴³³

El sistema educativo ha prescindido del conocimiento humanista, caminando sin brújula ni planisferio dentro de una formación técnica, demasiado especializada y con una visión utilitarista. A pesar de que la visión liberal e individualista ha propugnado por la filosofía de los derechos humanos y la autoconservación del hombre, el mismo sistema neoliberal nos ha revelado que en el fondo no hay un "yo" que preservar.¹⁴³⁴

La ascensión intelectual de la nueva burguesía capitalista y financiera ha determinado que el horizonte de la creación y trasmisión del conocimiento se circunscriba solo a términos utilitarios y funcionales.¹⁴³⁵ Por lo que puede afirmar

¹⁴³¹ SANTOS, Boaventura de Sousa, "La globalización, los Estados-nación y el campo jurídico"... cit., p. 294.

¹⁴³² ANDERE, *op. cit.*, p. 54.

¹⁴³³ *Idem.*

¹⁴³⁴ HORKHEIMER, Max, *Crítica de la razón instrumental*. Trad. Jacobo Muñoz. Editorial Trotta, Madrid, 2010, p. 143.

¹⁴³⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa, "Un discurso sobre las ciencias"...cit., p. 26.

que en el plano social, las políticas públicas para la implementación de la educación se perfilaron para servir a los intereses del neoliberalismo.

La educación –principalmente la universitaria– se ha tratado de convertir también en una mercancía, que incluso ahora se ha transnacionalizado. A partir del año 2000, el modelo neoliberal de la Universidad se rige bajo el patrocinio de la Organización Mundial del Comercio, en el ámbito del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS), donde, por supuesto, la educación superior es uno de los servicios que se contemplan dentro de este acuerdo.¹⁴³⁶

Boaventura de Sousa Santos sostiene que el tipo de educación que se promueve bajo el modelo neoliberal busca una formación opresora y con fines oscuros, donde los estudiantes son percibidos como seres dúctiles en los que solo se deben depositar conocimientos para convertirlos en mano de obra útil y calificada para servir al mercado.¹⁴³⁷

Freire decía que lo peor del caso es que la educación es el reflejo de las sociedades técnicas e instrumentales, que han convertido a los alumnos en una masa inerte, donde no se les pide que piensen, sino que sigan órdenes y sean disciplinados.¹⁴³⁸ De esta manera, los estudiantes pierden la capacidad de generar una conciencia crítica, ya que han crecido bajo una atmósfera de pasividad que ha inhabilitado sus capacidades y potencialidades. El mismo sistema neoliberal es habilidoso, ya que les permite creer que son funcionales y productivos al insertarse en el mundo laboral. La mecánica del capitalismo trabaja de forma impecable, pues los estudiantes embonan como una pieza más del engranaje del consumismo, quedando cegados por el *shopping*, sin darse cuenta de que han sido cosificados.

¹⁴³⁹ En cierta manera, el capitalismo opera como una tienda de raya, en el que los nuevos obreros –mano de obra calificada– al salir de sus oficinas pasan a

¹⁴³⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa, “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”. En SANTOS, Boaventura de Sousa, *La universidad en el siglo XXI*. Trad. Claudio Tavares Mastrangelo, Editorial Siglo XXI, México, 2015, p. 102.

¹⁴³⁷ *Ibidem*. p. 88.

¹⁴³⁸ FREIRE, *Pedagogía del oprimido... op. cit.*, p. 74.

¹⁴³⁹ *Ibidem*, p. 75.

realizar sus compras a los grandes centros comerciales con sus flamantes tarjetas de crédito.

Nuestra era caracterizada por la globalización y el neoliberalismo se asemeja a las distopías que hace años planteaban Aldous Huxley en su obra *Un mundo feliz* o George Orwell, en *1984*, respectivamente, pues vivimos en un mundo estrechamente controlado, en el que en el fondo no existe una auténtica libertad individual, ya que la gente está entrenada y formada –no educada– para obedecer órdenes y seguir rutinas, en un mundo en el que una pequeña élite decide lo que va a pasar con toda la humanidad.¹⁴⁴⁰

Zygmunt Bauman dice que vivimos en un mundo que se bifurca entre manipuladores y manipulados; entre educados e ignorantes; entre una educación instrumental y una educación humanista.¹⁴⁴¹

Lo cierto es que todo el mundo está consciente de que los sistemas educativos tienen que ser renovados de manera estructural. El Dr. Fernando Rey Martínez argumenta que existen dos vías para los sistemas educativos: el primero consiste en conservar los sistemas educativos –con ciertos retoques– y el segundo trataría sobre una transformación profunda, con el fin de que la escuela corresponda a la realidad. El Dr. Rey Martínez plantea la disyuntiva en términos de inercia o innovación. Aunque apunta que es plausible que el derrotero más acertado estribe en “mantener aquello que funciona y cambiar lo que se deba de cambiar”.¹⁴⁴²

¹⁴⁴⁰ BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad líquida*. Trad. Mirta Rosenberg. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2009, p. 59.

¹⁴⁴¹ *Ídem*.

¹⁴⁴² REY MARTÍNEZ, Fernando, “¿Inercia o innovación educativas?”. En CORTÉS DE ABAJO, Enrique, *Transatlántica de Educación. Educación para innovar; innovación para educar*, Editorial Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, México, 2018, p. 95.

III. LA UNIVERSIDAD COMO VOLUNTAD, HUMANISMO Y EMANCIPACIÓN

En noviembre de 1815, Arthur Schopenhauer escribió en una carta dirigida a Goethe las siguientes palabras: "Toda obra tiene su origen en una sola idea afortunada".¹⁴⁴³ Esta investigación, surgió por una parte de una inspiración afortunada y una preocupación recurrente a lo largo de mis años como profesor y ahora Director de la Facultad de Derecho de la UNAM, así como resultado de un diálogo enriquecedor coincidente con la visión humanista y progresista de mi tutor, el Dr. Ricardo Rivero, ahora Rector Magnífico de la ilustre Universidad de Salamanca. Quien ha afirmado en su amplia literatura que las personas se tienen que "educar en la empatía, que puede cultivarse accediendo a través de las artes, la literatura, el cine, la fotografía, etc".¹⁴⁴⁴ Toda una muestra de su labor a favor de la restauración de las humanidades.

Mi inspiración floreció al ver como la Universidad Nacional Autónoma de México encarna un verdadero sitio de transformación social e intelectual, en el que las desigualdades se difuminan, pues la Universidad me ha mostrado que la educación es el gran nivelador y derecho social por excelencia.

Sin embargo, lo cierto es que en México existe un rezago en la prestación de la educación universitaria, la cual de manera lamentable no alcanza ni se distribuye de forma plena hacia todos los distintos estratos sociales, pues la falta de recursos económicos del Estado limita las oportunidades de acceso y ello sigue siendo motivo de desigualdades sociales, que se acentúan ante la falta de atención en los sectores más vulnerables. Las fisuras del sistema universitario en México son la expresión de un país, cuya estructura social sigue siendo piramidal.¹⁴⁴⁵

La presente investigación va de la mano ligada con mi preocupación por procesos que han llevado a la educación universitaria a una crisis institucional e

¹⁴⁴³ MORENO CLAROS, Luis Fernando, "Arthur Schopenhauer, el filósofo pesimista". En SCHOPENHAUER, Arthur, *El mundo como voluntad y representación*. Editorial Gredos, Madrid, 2014, p. LXI

¹⁴⁴⁴ RIVERO ORTEGA, *op. cit.*, p. 79.

¹⁴⁴⁵ TUIRÁN, Rodolfo y QUINTANILLA, Susana, *90 años de educación en México*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2012, 127

intelectual. Aunada también a la angustia generada al comprobar -a lo largo de la misma- que existe una dinámica del sistema neoliberal que trata de convertir a la educación universitaria en un negocio en el que, por un lado, se sigan reproduciendo las élites sociales, y por otro, se forman a los nuevos obreros subyugados a los intereses capitalistas y colonialistas.

Boaventura de Sousa Santos habla de tres crisis que han impactado a las Universidades: la primera es una crisis de la hegemonía, ya que la Universidad ha dejado de ser un espacio de carácter intelectual; la segunda versa sobre la legitimidad, derivada de la creciente fragmentación del sistema universitario y la pauperización de los diplomas universitarios; y la tercera es una crisis institucional, derivada de la colisión entre los valores y la autonomía universitaria, frente a las presiones y exigencias del neoliberalismo para medir a los egresados con base en criterios de eficiencia y productividad de tipo empresarial.¹⁴⁴⁶

En términos generales, se puede reconocer que la Universidad se sitúa -al igual que las sociedades actuales- en una fase de crisis, pero también de transformación. Las dificultades que enfrenta pueden resumirse en el hecho de que: la Universidad afronta problemas modernos para los que aún no tiene respuestas modernas.¹⁴⁴⁷

La Universidad es controvertida con preguntas fuertes, para las que solo se han propuesto respuestas débiles. Las preguntas fuertes cuestionan la razón de ser de la propia Universidad, su identidad y su vocación. Una de las preguntas que más me inquieta puede plantearse en los siguientes términos: ¿Cómo podría refundarse la misión de la Universidad en un mundo globalizado? ¹⁴⁴⁸

Los desafíos que proyecta esta pregunta se vuelven más complicados para las Universidades públicas; sin embargo, no todo es penumbra y desconsuelo. La respuesta es que la Universidad tiene que reformarse de forma creativa y curativa,

¹⁴⁴⁶ SANTOS, "La Universidad en el siglo XXI"... cit., pp. 88 y 89.

¹⁴⁴⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa, "La encrucijada de la universidad: a propósito de la universidad europea". En SANTOS, Boaventura de Sousa, *La universidad en el siglo XXI*. Trad. Claudio Tavares Mastrangelo, Editorial Siglo XXI, México, 2015, p. 154.

¹⁴⁴⁸ *Ibidem*, p. 155-156.

tomando como base la voluntad, el humanismo y la emancipación más allá de lo capitalista y colonial.¹⁴⁴⁹

La reforma de la Universidad tiene que albergar un proyecto de nación que responda a las demandas sociales, que ponga fin a la historia de exclusión de las clases populares y que a su vez genere conocimientos que transformen a los seres humanos en sujetos plenos, libres e independientes.¹⁴⁵⁰

Hoy es posible afirmar que el Estado nacional no debe sucumbir ante las presiones del neoliberalismo que lo forzan a disminuir el financiamiento en favor de las Universidades públicas y que le sugieren formas de privatización que las alejan de su cometido real que es crear conocimiento y difundirlo para la solución de la problemática particular de cada país.

El Estado sin Universidades públicas dejaría de ser nacional para disolverse en el mar de intereses dominantes del capitalismo neoliberal. Es más, un Estado sin Universidades públicas dejaría de tener un proyecto nacional.

Para lograr esta idea, el movimiento tiene que trabajar a través de un conjunto vasto de redes, iniciativas y organizaciones que puedan oponerse a las consecuencias de las políticas educativas de la globalización.¹⁴⁵¹

Para cumplir con estos propósitos, las Universidades tienen que luchar para transformarse en instituciones de excelencia académica y con una auténtica conciencia social, que les permita estar soportadas por fuerzas sociales que estén identificadas, dispuestas e interesadas en trabajar por el beneficio de la Universidad.

Por ello, se tiene que concebir a la Universidad como un bien público, en el que los principales actores de la reforma progresista de actualización sean los propios universitarios, que reflexionen, discutan y denuncien los mecanismos con

¹⁴⁴⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa, "La universidad en el siglo XXI"... cit., p. 114.

¹⁴⁵⁰ *Ibidem*, p. 115.

¹⁴⁵¹ SANTOS, Boaventura de Sousa, "Más allá de la gobernanza neoliberal: el Foro Social Mundial como legalidad y política cosmopolita subalternas". En SANTOS, Boaventura de Sousa y RODRÍGUEZ GARAVITO, César, *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*, Editorial Anthropos, España, 2007, p. 31

los que opera la globalización y el neoliberalismo al interior de la propia Universidad.

El Estado tiene que solidarizarse con la Universidad y entender que es una inversión estratégica su cuidado y desarrollo científico; y los ciudadanos por medio de organizaciones sociales, sindicatos y organizaciones no gubernamentales, tienen la obligación de protegerla como un factor clave de su propio desarrollo.¹⁴⁵²

La Universidad está llamada a ser una institución fundamental para el recorrido de los avatares que nos esperan a lo largo del siglo XXI, y para cumplir con esa misión tendrá que refundarse bajo el supuesto de que solo deberán ser consideradas como auténticas Universidades aquellas instituciones que ofrezcan educación de grado y de posgrado –hasta doctorado– y que realicen investigación científica de calidad.¹⁴⁵³ Estas características ayudarán a distinguir entre las verdaderas Universidades y las instituciones articuladas en la lógica neoliberal y de consumo fraudulento de fabricación de títulos profesionales al servicio del mercado.

Los pilares en los que tendrá que reconstruirse la Universidad son cinco: el acceso universal; la gratuidad; la calidad de excelencia en la docencia e investigación; la laicidad; y el conocimiento científico. Cabe destacar que, el conocimiento científico al que me refiero, tendrá que tender puentes con otras formas de cultura, para dialogar con otras formas de conocimiento, pues la ciencia en el siglo XXI deberá rehabilitar la prudencia, el humanismo y el sentido común.¹⁴⁵⁴

La educación en el siglo XX está tratando de convertir al hombre en un ignorante especializado; ahora la Universidad del siglo XXI tendrá que aspirar en forjar a hombres emancipados, cultos, con voluntad propia y un amplio sentido humanista para relacionarse y proteger a su entorno y su mundo.

¹⁴⁵² SANTOS, Boaventura de Sousa, “La universidad en el siglo XXI”... cit., pp. 117-118.

¹⁴⁵³ *Ibidem*, p. 121.

¹⁴⁵⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa, “Un discurso sobre las ciencias”...cit., p. 55.

IV. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS A NIVEL INTERNACIONAL

Durante los trabajos de la presente investigación se han indagado y examinado los precedentes históricos esenciales y los precursores sustanciales que permiten trazar una panorámica sobre las distintas concepciones y transformaciones que ha sufrido la educación. De tal suerte se ha tratado de convalidar la hipótesis que sostiene la idea de que la educación -hasta el siglo XX- operó como un mecanismo para la conservación y fortalecimiento de las élites sociales dominantes en cada etapa de la historia; en dos vertientes: primero, generando una instrucción exclusiva y muy selectiva, que sólo permitía el acceso a los mejores contenidos y materiales de carácter pedagógico a un grupo selecto; y segundo, produciendo una formación de carácter técnico para las clases populares, en quienes se les preparaba y moldeaba como mano de obra al servicio de la conformación de plusvalía que creaba e incrementaba el capital.

Sin embargo, al caminar por el sendero de la investigación relativa al tema educativo, también se descubrió que no todo fue un cruce de sombras, pues se alcanza a vislumbrar una luz en el camino: esa luz es producida por el fuego que da esperanzas en la creación de un nuevo diseño educativo que puede alcanzar a encontrar su basamento en la educación extensiva a todos los niveles de la población, de carácter cultural, formativa y científica, fundamentada en las humanidades y en la defensa del Derecho.

A mediados del siglo XX, después del derrumbamiento de los regímenes totalitarios, se consolidaron en el mundo nuevas Constituciones democráticas que vinieron a fortalecer la doctrina del Constitucionalismo a través de la adopción de los conceptos de límites y división de poderes; así como de garantía de los derechos humanos, más o menos de carácter generalizado. De manera particular, se aceptó la cosmovisión consistente en que los derechos fundamentales no sólo

serían declarados inviolables, sino que también serían protegidos y garantizados por la misma Constitución.¹⁴⁵⁵

Existe también una idea común aceptada en la inmensa mayoría de los regímenes democráticos del mundo de que en el caso de los derechos económicos, sociales y culturales, el Estado tiene que garantizar un piso mínimo de bienes para que tanto hombres y mujeres puedan desarrollar una vida activa de manera digna.¹⁴⁵⁶ En este sentido, las políticas públicas para hacer posible la prestación de los servicios de salud y el acceso a la educación resultan esenciales para que el ser humano despliegue todas sus facultades y potencialidades.

Sin embargo, resulta ostensible que la aplicación del Derecho a la Educación -al igual que cualquier otro derecho fundamental- es una cuestión de carácter progresivo, de grados. De ahí que la observancia y garantía de este derecho humano se esté desarrollando de forma disímula y desigual en el mundo; dependiendo de las condiciones políticas, económicas, sociales e incluso ideológicas de cada Estado.

Dicho lo anterior, es que se consideró de relevancia para el presente estudio, desarrollar un análisis comparado de los sistemas educativos de educación superior universitaria de diversas latitudes y regiones del mundo, para poder contextualizar y entender cómo es que se ha garantizado y ha evolucionado el Derecho a la Educación en este nivel educativo.

Con el fin de presentar una radiografía que nos permita detectar los aciertos, avances, así como las fallas y rezagos, nos limitaremos de forma focalizada en el estudio y análisis somero de los sistemas universitarios, ya que es el tipo de educación que más preocupa, pues de ella deberán emanar los líderes que habrán de afrontar los retos y los conflictos ideológicos, culturales, educativos, políticos, económicos y sociales que se presentarán en el siglo XXI.

¹⁴⁵⁵ FIORAVANTI, *op. cit.*, p. 121.

¹⁴⁵⁶ DIETERLEN, Paulette, "Introducción". En DIETERLEN, Paulette, *Los derechos económicos y sociales. Una mirada desde la filosofía*, Editorial UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2010, p. 16.

El análisis girará en torno a los pilares en los que consideramos que tendrá que refundarse la Universidad del siglo XXI: universalidad, gratuidad, laicidad, ciencia y calidad de excelencia en la docencia e investigación.

Antes de empezar con el análisis, es oportuno apuntar que otro de los objetivos planteados al explorar las distintas experiencias universitarias consiste en detectar las mejores prácticas y políticas educativas para recuperarlas en una Universidad modélica que se reconstruya a partir de los ideales humanistas, de excelencia académica y la lógica de la conciencia y compromiso con la justicia social.

Para este propósito, se han seleccionado un limitado grupo de países que permiten avizorar en donde es que se localiza el horizonte universitario en los momentos actuales.

El examen comparado da comienzo por México –al ser la experiencia educativa propia y más cercana–; prosigue con los escenarios del Sur latinoamericano de Argentina y Brasil. Para después girar la óptica hacia países más desarrollados, en este caso seleccionados estratégicamente para revelar los contrastes. Por un lado, el presente y el pasado colonial: Estados Unidos de América y España; y finalmente, se cierra la indagación con la experiencia finlandesa, por ser reconocida como una de las más exitosas a nivel mundial.

Los escenarios que a continuación se presentan son meramente descriptivos y no son otra cosa que algunas imágenes de la historia y el desarrollo de las políticas, estructuras y características de los sistemas universitarios de cada país.

Con este análisis comparado, no solo se pretende descubrir las prácticas y experiencias que han llevado al éxito o al fracaso a los sistemas universitarios, pues en el fondo se persigue una reflexión sobre cuestionamientos profundos: ¿Los sistemas universitarios se encuentran en un momento de estabilidad o de vorágine institucional? ¿La generación y difusión del conocimiento producido por

estas instituciones de educación superior tiene rasgos comunes que pueden ser estudiados y sistematizados para su mejor comprensión y aprovechamiento? ¹⁴⁵⁷

V. CORRELACIONES ENTRE INVERSIÓN EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Antes de comenzar el análisis comparado, conviene ofrecer algunas cifras generales sobre el estado de la educación superior en estos seis países. De manera particular, interesa un aspecto central como resulta ser el gasto en educación, que se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Gasto en educación			
	Gasto en educación todos los niveles (% del PIB)	Gasto en educación nivel terciario (% del PIB)	Gasto neto en educación nivel terciario (USD millones)
México	4.91 (2016)	1.04 (2016)	11,161.26 (2016)
Argentina	5.51 (2017)	1.22 (2017)	7,752.69 (2017)
Brasil	6.24 (2015)	1.34 (2015)	24,130.87 (2015)
EUA	4.96 (2014)	1.21 (2016)	220,602.74 (2016)
España	4.21 (2016)	0.92 (2016)	11,350.03 (2016)
Finlandia	6.9 (2016)	1.83 (2016)	4,375.54 (2016)

Fuente: Unesco, Institute for statistics, <http://data.uis.unesco.org/>

Según se aprecia en la tabla, Finlandia es el país con mayor porcentaje del PIB destinado a la educación superior. Sin embargo, la perspectiva cambia cuando se tienen en cuenta el tamaño de las economías. En cantidades brutas, atendiendo a las cifras de gasto para los años disponibles, con base en la tabla se puede estimar que México destina una cifra similar a la educación superior que España (11 mil millones USD); cantidades que son superiores a lo que gastan Argentina (7 mil millones USD) y Finlandia (4 mil millones USD), y la mitad de lo que invierte

¹⁴⁵⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa, *La universidad en el siglo XXI... cit.*, p. 7

Brasil (24 mil millones USD). La comparación es drástica frente a la cifra veinte veces superior de lo que se invierte en Estados Unidos (220 mil millones USD).

En la actualidad mucho se debate respecto a que no basta solo con destinar un mayor gasto a la educación para garantizar resultados; sin embargo, es indudable que el cumplimiento del derecho a la educación depende de la asignación de recursos. Asimismo, existe un compromiso para los Estados de aumentar dichos recursos, en atención al principio de progresividad. En tal sentido, bien haría México en aumentar la inversión destinada a la educación superior, cuando menos para acercarse a los otros países latinoamericanos revisados.

Con relación a la universalidad, otras cifras de interés se refieren a la población que tiene acceso a la educación superior.

Tabla 2. Población en educación nivel terciario			
	Número de alumnos inscritos (2017)	Tasa bruta de matrícula (porcentaje de la población en edad escolar inscrita 2017)	Número de graduados
México	4,430,248	40.23	783,969 (2017)
Argentina	3,140,963	89.96	N.D.
Brasil	8,571,423	51.34	1,284,426 (2017)
EUA	19,014,530	88.17	3,903,542 (2016)
España	2,010,183	88.85	445,559 (2017)
Finlandia	295,528	88.2	56,136 (2017)
Fuente: Unesco, Institute for statistics, http://data.uis.unesco.org/			

Respecto a la extensión de la educación superior en los países de interés, la tabla muestra como los dos grandes sistemas educativos de México y Brasil son insuficientes para dar acceso a buena parte de la población en edad de cursar ese nivel educativo. En Brasil, la cobertura de la matrícula alcanza el 51%, pero en México la cobertura es de apenas el 40%; lo que significa que solo cuatro de cada diez jóvenes en edad de realizar estudios superiores están matriculados. La

comparación es drástica con los otros cuatro países, en los cuales la cobertura es cercana al 90%.

Finalmente, por lo que hace a los recursos humanos -que se consideran de carácter fundamental- resulta de interés mencionar el número de profesores disponibles de educación superior y el número de investigadores destinados a realizar trabajos científicos en las instituciones educativas.

Tabla 3. Recursos humanos destinados a educación terciaria			
	Número de profesores (2017)	Ratio alumno-profesor (2017)	Personal dedicado a investigación y desarrollo
México	387,391	11.44	32,932 (2013)
Argentina	N.D.	N.D.	54,143 (2016)
Brasil	445,514	19.24	526,226 (2014)
EUA	1,581,424	12.02	N.D.
España	167,063	12.03	153,148 (2016)
Finlandia	14,893	19.84	27,537 (2016)
Fuente: Unesco, Institute for statistics, http://data.uis.unesco.org/			

Respecto a los docentes, la ratio alumno-profesor indica que la plantilla parece ser suficiente para atender a la matrícula inscrita. En tres de los países analizados se aprecia una ratio similar de 12 alumnos por profesor; solo en Finlandia y Brasil el número está cercano a los veinte pupilos por profesor. Respecto al personal dedicado a labores de desarrollo e investigación científica dentro de las instituciones de educación superior, las cifras son interesantes.

De los datos disponibles, Brasil supera por mucho a las otras naciones, con más de medio millón de empleados en ese renglón. Finlandia tiene casi el doble de personal de investigación frente a los profesores, mientras España tiene un número similar. México presenta una disparidad amplia en este terreno, con un número reducido de personal de investigación.

1. México.

La Constitución mexicana abrió una *tercera vía*, oscilante entre el paradigma emergente del constitucionalismo y el anquilosado modelo liberal-burgués. Estableciendo, en palabras del Dr. Fernando Rey Martínez un “nuevo modelo [...] de *constitucionalismo social*”, convirtiéndose “en un semillero fértil de sugerencias para el constitucionalismo democrático mundial”.¹⁴⁵⁸

Precisamente, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece en su artículo 3º, párrafo primero, que toda persona tiene derecho a la educación. El Estado, en sus tres niveles de gobierno -Federación, Estados y Ciudad de México, así como Municipios- impartirá y garantizará la educación básica –educación inicial, preescolar, primaria y secundaria –, la media superior y de manera muy reciente, también la superior, agregando que todas ellas serán de carácter obligatorio.¹⁴⁵⁹ La rectoría de la educación pública se le encomienda al Estado mexicano y le otorga a ésta las características de: obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.¹⁴⁶⁰

La impartición de la educación superior durante el período colonial en México –que aproximadamente abarcó de 1521-1810– se llevó a cabo en instituciones que no tenían como misión sustantiva la educación de todos los habitantes de la entonces Nueva España; como por ejemplo el Colegio de Tlatelolco, así como la Real y Pontificia Universidad de México -como ya se vio con anterioridad en esta investigación-; es decir, la educación colonial estuvo delineada en exclusiva para los grupos de élite o clases sociales consideradas como superiores: los españoles peninsulares o criollos de altos estratos.

¹⁴⁵⁸ REY MARTÍNEZ, “Apuntes ante una eventual reforma constitucional en México”... cit., pp. 331-333.

¹⁴⁵⁹ DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, publicado en el Diario Oficial de la Federación el Miércoles 15 de mayo de 2019.

¹⁴⁶⁰ Párrafo segundo del mismo artículo 3º constitucional.

Durante todo el siglo XIX y parte del XX la educación superior de calidad se impartió en pocas instituciones de calidad, como la UNAM, la Universidad de Chapingo y algunas Universidades públicas situadas en las principales capitales de los Estados más desarrollados de la Federación.

Al paso del tiempo, en cada una de las demás capitales estatales se vinieron estableciendo Universidades -dotadas de autonomía relativa- que permitieron ampliar la oferta educativa de forma sustancial. De manera adicional, como ya también quedó establecido con anterioridad en la presente investigación, la inversión pública federal permitió crear otras opciones universitarias en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Como otras naciones, debido a la crisis económica en la década de los ochenta, México se vio obligado a seguir al pie de la letra las recomendaciones impuestas por los organismos financieros internacionales, teniendo que asumir sus directrices de corte neoliberal y realizar los ajustes macro estructurales y demás medidas sectoriales, que de manera consecuente afectaron en materia de política educativa.

El país se vio obligado a firmar una "Carta de Intención" redactada de manera conjunta por el FMI y el BM, en la cual se plasmó el compromiso de realizar diversas medidas drásticas de ajuste para recuperar la estabilidad financiera, como la disminución del déficit presupuestal, la limitación de subsidios y programas sociales, la venta de varias paraestatales, entre otras. El impacto de estas medidas fue una reducción en el gasto social, que afectó de forma sensible los presupuestos de salud y educación.¹⁴⁶¹

Está comprobado que en la definición de la agenda de dicha Carta de intención influyeron las exigencias del FMI y BM, en el sentido de dar prioridad a la educación básica. Los objetivos fijados fueron: "mejorar la calidad del sistema

¹⁴⁶¹ ALCÁNTARA, Armando. "Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008, número 48, pp. 149-150 <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.pdf>> [25 febrero 2019].

educativo, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.”¹⁴⁶²

Es decir, desde hace cuatro décadas la inversión pública para crear nuevas instituciones de educación superior de carácter público en México se ha visto prácticamente anulada, dejando ese nicho a la inversión privada que lo ha aprovechado para hacer grandes negocios, brindando en muchas ocasiones educación de dudosa calidad y con orientaciones mercantilistas para generar egresados para satisfacer las necesidades de empleo del mercado.

No fue sino hasta el 15 de mayo de 2019, que constitucionalmente se reconoció como obligatoria y gratuita a la educación superior, entendida de manera incluyente por el artículo 47 de la Ley General de Educación como los programas de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, así como las opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura y la educación normal.

Dicha reforma resulta trascendental, dado que en México sería difícil comprender la universalización de la educación, sin la obligatoriedad de la misma; ya que al ser obligatoria, el Estado adquiere la calidad de garante de dicho derecho habilitante.

México pasó de ser un país con una población que en su inmensa mayoría era analfabeta, en 1917, a tener una juventud escolarizada, gracias a la adopción del principio de obligatoriedad del Estado de su impartición.

Para demostrar mejor este punto, conviene apuntar que la cobertura en el ciclo escolar 2017–2018, la cobertura de educación preescolar fue del 75.7%; educación primaria 105.1%; educación secundaria 97.9%; educación media superior 79.6%; y para la educación superior, esta sólo fue del 38.4%.¹⁴⁶³

Las estadísticas demuestran que es evidente que existe un problema en el acceso a la educación superior en México, y para enfrentarlo el gobierno federal

¹⁴⁶² VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. “La modernización educativa (1988-1994)”, en *Revista Historia Mexicana*. El Colegio de México, 1996, XLVI, 4, pp. 930-931 <<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2463/1976>> [25 febrero 2019].

¹⁴⁶³ <<http://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2018/notacefp0062018.pdf>> [12 octubre 2019].

estableció en su Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024 el compromiso de que en 2019 estarían comenzando a funcionar 100 nuevas Universidades públicas, con carreras acordes a cada región del país donde se instalaran para atender con educación de calidad y sin pago de colegiatura a una población inicial de 64 mil nuevos estudiantes del nivel superior.¹⁴⁶⁴ A dicho programa se le denominó “Universidades para el Bienestar Benito Juárez García” y tuvo en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) para el Ejercicio Fiscal de 2019 una partida de mil millones de pesos.¹⁴⁶⁵

La determinación constitucional contenida en el artículo 3º, párrafo segundo, que reconoce el carácter de gratuita a toda la educación pública, es decir, desde educación básica hasta la educación superior, conviene anotar que para ese renglón el fomento para la educación superior careció de recursos suficientes dentro del presupuesto 2019 para poder eliminar cuotas de inscripción y colegiaturas que se vienen cobrando en algunas instituciones a lo largo del país, así como para ampliar de manera importante la cobertura;¹⁴⁶⁶ lo que reflejó que solamente se registrara un acceso en el ciclo escolar del 38.4%, antes señalado.

Para fomentar el acceso a la educación superior, existen esquemas instaurados por diversas instituciones gubernamentales que ofrecen financiamiento y becas, por ejemplo:

- Programa Nacional de Financiamiento a la Educación Superior que ofrece Nacional Financiera en conjunto con instituciones bancarias y Universidades privadas;
- Programa educativo de largo plazo que ofrece el Instituto Nacional para el Consumo de los Trabajadores;

¹⁴⁶⁴ <<https://lopezobrador.org.mx/2019/07/01/100-compromisos-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-a-un-ano-del-triunfo/>> [12 octubre 2019].

¹⁴⁶⁵ <https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5547479&fecha=28/12/2018> anexo 17 [12 octubre 2019].

¹⁴⁶⁶ Teniendo en cuenta que en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) para el Ejercicio Fiscal 2018 – año en que no era obligatoria la educación superior –, se asignó a la Secretaría de Educación Pública un presupuesto total de \$280’969, 302,366 pesos, mientras que en el PEF para el ejercicio Fiscal 2019 4 – año en el que todos los niveles educativos tienen el carácter de obligatorios – se asignó a la misma dependencia un presupuesto total de \$308’000, 434,721 pesos.

- Fondo para el Desarrollo de Recursos Humanos, mismo que funciona a través de un fideicomiso federal administrado por el Banco de México, y;
- Programa de Becas para Estudios de Posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

El último programa mencionado es el más importante en su ramo de México, con más de 45 años de existencia, que al 1 de marzo de 2019 se reportan apoyos a estudiantes en el extranjero a 3 mil 481 becarios; 321 estancias posdoctorales (1er. año) y 46 (2do. año); 9 repatriaciones, y; 108 estancias sabáticas.

A nivel nacional, el CONACyT reporta a 43 mil 601 becarios; 554 estancias posdoctorales (1er. año) y 144 (2do. año); 6 estancias posdoctorales para mujeres indígenas; 28 estaciones sabáticas, y; 33 retenciones.

Por otro lado, en cuanto a la calidad de la educación que debe impartir el Estado, en el artículo 3º, en su fracción II, inciso i, señala que la educación: "Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad".

A pesar de los esfuerzos hechos en materia educativa en México, siguen existiendo grandes retos en la materia, pues los resultados del informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos "Educación Superior en México: Resultados y Relevancia para el Mercado Laboral, 2019", recomiendan que nuestra educación superior debe alinearse mejor a las necesidades cambiantes de la economía, dado que casi la mitad de los empleadores alertan de una falta de competencias en su sector y consideran que la educación y formación de los solicitantes de empleo no es adecuada para sus necesidades.¹⁴⁶⁷

¹⁴⁶⁷ OECD, *Higher Education in Mexico: Labor Market Relevance and Outcomes, Higher Education*, OECD Publishing, Paris, 2019, p. 3.
<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf> 12 octubre 2019].

En relación con lo anterior, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)¹⁴⁶⁸, fue desaparecido en la reforma constitucional de 2018 en materia educativa y fue sustituido por el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que será coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado,

El órgano constitucional autónomo recién desaparecido, había señalado trece asuntos que requieren atención para garantizar el derecho a una educación de calidad: Fortalecimiento a las escuelas normales: el fortalecimiento de los centros escolares; la evaluación y revisión de los planes de estudio; el fomento de la investigación educativa; mejorar la participación de los padres de familia; garantizar la equidad en los servicios educativos; intensivar el vínculo entre educación, productividad y trabajo; pugnar por una mayor autonomía de la educación; mejorar las condiciones materiales; resolver los problemas de gobernabilidad en el sistema educativo; pugnar por mejor financiamiento de la educación; fortalecer al Federalismo educativo; y crear una base única de información oficial.¹⁴⁶⁹

En lo que respecta a la ciencia, el mandato constitucional consagra en la fracción V, del mismo artículo 3º, que toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, y a su vez obliga al Estado a apoyar la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica.

Esta determinación producto de la reciente reforma educativa constitucional será de gran relevancia para el futuro de México, ya que las cifras que diversos parámetros nacionales e internacionales, como la prueba PISA organizada por la

¹⁴⁶⁸ El INEE era un organismo constitucional autónomo encargado de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en lo que se refiere a la educación básica y media superior, tanto pública como privada. Sin embargo con la reforma educativa del 15 de mayo de 2019 se le sustituye por un organismo público descentralizado llamado Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, misma que tiene por objeto coordinar el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación.

¹⁴⁶⁹ <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>> [12 octubre 2019].

OCDE que evalúa hasta qué punto los alumnos de 15 años que están a punto de concluir su educación obligatoria han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales, y que especialmente se centra en las materias de ciencia, lectura y matemáticas, en su informe de resultados 2015 menciona, entre otras cosas preocupantes, que:

1) Casi uno de cada cuatro estudiantes en los países OCDE, es decir el 24%, espera trabajar en una ocupación que requiera una formación científica más avanzada de la que ofrece la educación obligatoria en sus países. En México 41% de los estudiantes tiene tales expectativas, la que es la mayor proporción de estudiantes que tiene dicha expectativa entre los países OCDE.

2) El rendimiento de los estudiantes mexicanos en ciencias es en promedio de 416 puntos, este puntaje promedio sitúa a México por debajo del promedio OCDE, que es de 493 puntos.

3) Alrededor de un 8% de los estudiantes de los países de la OCDE alcanzaron niveles de competencia de excelencia en ciencias; la proporción de estudiantes mexicanos que alcanzaron dichos niveles, fue de sólo 0.1%.

4) En México, el 18% de las personas que tienen entre 35 y 44 años poseen educación terciaria, comparados con el 38% promedio de los países OCDE.¹⁴⁷⁰

Para superar esos rezagos de México, resultará de gran importancia el mayor papel protagónico que tendrá que tener el organismo descentralizado llamado Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que su Ley Orgánica lo define como la entidad asesora del Ejecutivo Federal, especializada para articular las políticas públicas del Gobierno Federal para promover el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, la innovación, el desarrollo y la modernización tecnológica del país. Sin embargo, estas funciones no se han visto fortalecidas con mayores recursos financieros, habida cuenta que en 2018 sus tareas sustantivas se vieron limitadas al sufrir una reducción del 3.7 % en términos reales, respecto a lo que tuvo asignado en 2017.¹⁴⁷¹

¹⁴⁷⁰ <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>> [12 octubre 2019].

¹⁴⁷¹ <<http://ciencia.unam.mx/leer/705/complicado-panorama-presupuestal-para-la-ciencia-en-mexico>> [12 octubre 2019].

Al igual que los ejes rectores educativos antes mencionados, la laicidad es reconocida en la Carta Magna mexicana, en el mismo artículo 3º, fracción I, en donde se determina que la educación pública deberá mantenerse ajena a cualquier doctrina religiosa, ya que el artículo 24 de la Constitución establece la libertad de creencias.

Lo anterior atiende a un proceso histórico de separación entre la Iglesia y el Estado mexicano, mismo que fue iniciado desde la Ley Sobre Administración de Justicia y Orgánica de los Tribunales de la Nación, del Distrito y Territorios, de 1855, mejor conocida como "Ley Juárez", que entre otras cosas suprimió el fuero eclesiástico en materia civil y comenzó a consolidar las conocidas "Leyes de Reforma" -emitidas entre 1859 y 1863- relativas a: la nacionalización de los bienes eclesiásticos; establecer al matrimonio como contrato civil; la creación del registro civil, para quitarle esa función a la organización eclesiástica; así como la declaración de la libertad de cultos, entre otras cosas. Derivado de este escenario, la educación impartida por cualquier organización religiosa en México, sólo es posible a través de instituciones de educación privada.

2. Argentina.

Para analizar el tema de los grandes pilares de la Universidad del siglo XXI, es decir, la universalidad, gratuidad, calidad, ciencia y laicidad, que se ha mencionado como punto de partida obligado de nuestra investigación, tenemos que ver lo que establece primero la Constitución del país estudiado.

En el caso de la República Argentina, la Constitución de la Nación establece en los artículos 5, 14, 41, 42 y 75 -numerales 17 y 19-, los temas relativos a la educación primaria, ambiental, para el consumo, de los pueblos indígena, el derecho de enseñar y aprender, así como de los principios de gratuidad y equidad

de la educación pública estatal, así como la autonomía y autarquía de las Universidades nacionales.¹⁴⁷²

De manera principal se establece en los artículos 14 y 75, numeral 19 de esa Carta Magna, las bases de la educación pública estatal argentina. En el primero de ellos se reconoce el derecho de enseñar y aprender que tienen todos sus habitantes¹⁴⁷³ y, en el segundo de éstos se indica que le corresponde al Congreso sancionar leyes que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal, así como la autonomía y autarquía de las Universidades nacionales.¹⁴⁷⁴

Del análisis de su orden constitucional se pueden resumir los diversos principios y derechos constitucionales que rigen a la educación general, a saber: 1) El derecho de enseñar y aprender; 2) Gratuidad y equidad de la educación pública estatal, y 3) Autonomía de las Universidades nacionales, aunque los mismos no son claros en cuanto a su alcance, por lo cual su cumplimiento queda supeditado a lo que se determine en la legislación secundaria de la materia, esto es, las Leyes 26.206¹⁴⁷⁵ y 24.521¹⁴⁷⁶ que reglamentan la Educación Nacional y la Educación Superior, respectivamente.

¹⁴⁷² Constitución Nacional Argentina, <<https://www.casariosada.gob.ar/images/stories/constitucion-nacional-argentina.pdf>> [12 octubre 2019].

¹⁴⁷³ Artículo 14.- “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.”

¹⁴⁷⁴ Artículo 75.- Corresponde al Congreso: ... 19.- “Proveer lo conducente al desarrollo humano, al progreso económico con justicia social, a la productividad de la economía nacional, a la generación de empleo, a la formación profesional de los trabajadores, a la defensa del valor de la moneda, a la investigación y al desarrollo científico y tecnológico, su difusión y aprovechamiento. Proveer al crecimiento armónico de la Nación y al poblamiento de su territorio; promover políticas diferenciadas que tiendan a equilibrar el desigual desarrollo relativo de provincias y regiones. Para estas iniciativas, el Senado será Cámara de origen. Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales: que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural, la libre creación y circulación de las obras del autor; el patrimonio artístico y los espacios culturales y audiovisuales.”

¹⁴⁷⁵ Ley de Educación Nacional, Ley 26.206, <<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/actualizacion>> [12 octubre 2019].

Dicho lo anterior, es menester continuar con el análisis de la regulación constitucional y legal, así como de los alcances de las características de la Universidad en el siglo XXI. Para ello, es conveniente comenzar por la universalidad y gratuidad, por ser elementos que se encuentran estrechamente vinculados entre sí. Al respecto, es importante preguntarse cuál es la cobertura y costo que tiene la educación en Argentina.

Si bien, los preceptos constitucionales señalados en líneas anteriores establecen los derechos de enseñar y de aprender que tienen todos los *habitantes* en Argentina –conviene destacar el término *habitante*, que es distinto a ciudadanos o nacionales-, así como el de la gratuidad y equidad, aunque no se mencionan los alcances y limitantes de estos derechos. Por su parte, la Ley de Educación Nacional refiere que uno de los fines de la política educativa es el de garantizar a todos el acceso y la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

La estructura del Sistema Educativo Nacional se encuentra conformada por cuatro niveles: la educación inicial; la educación primaria; la educación secundaria; y la educación superior; así como por ocho modalidades¹⁴⁷⁷, lo cual se puede esquematizar de la siguiente forma:

- Educación inicial: para los niños desde los 45 días hasta los cinco años de edad, de los cuales sólo el último año es obligatorio.
- Educación primaria: se encuentra destinada a la formación de los niños a partir de los seis años de edad y todo este nivel es obligatorio.
- Educación secundaria: constituye un nivel también de carácter obligatorio, destinado a los jóvenes que hayan cumplido con el nivel de primaria. Se encuentra dividido en dos ciclos: un ciclo básico, de carácter común a todas las orientaciones, así como un ciclo orientado a las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

¹⁴⁷⁶ Ley de Educación Superior, Ley 24.521 <<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/actualizacion>> [12 octubre 2019].

¹⁴⁷⁷ Artículo 17 de la Ley de Educación Nacional, Ley 26.206.

- Educación superior: es la que brindan: 1) las Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, e 2) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tanto de gestión estatal como de carácter privado.

Las modalidades son opciones organizativas o curriculares de los diferentes niveles de educación, las cuales tienen como finalidad atender los requerimientos específicos que logren garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Estas ocho modalidades son: la educación técnico profesional; la educación artística; la educación especial; la educación permanente de jóvenes y adultos; la educación rural; la educación intercultural bilingüe; la educación en contextos de privación de libertad, y por último, la educación domiciliaria y hospitalaria.

Cabe destacar que las modalidades permiten garantizar el derecho a la educación que tienen todas las personas, toda vez que atiende a las características de ciertos grupos que no pueden acceder a la misma; como por ejemplos: la educación en contextos de privación de libertad, así como la educación domiciliaria y hospitalaria, que se dedican a atender a las personas no tienen la oportunidad de acudir de forma presencial a las Universidades.

Ahora bien, de forma específica, la Ley número 24.521, denominada Ley de Educación Superior, reitera la gratuidad de los servicios que presta el Estado; sin embargo, cabe destacar que se refiere sólo a los estudios de grado de licenciatura y no incluye así a los de posgrado, con lo cual se introduce una restricción a lo establecido por la Constitución Nacional y permite el cobro de cualquier tipo de cuota, colegiatura, cooperación, o tarifa, directos o indirectos.¹⁴⁷⁸

Cabe destacar que la Ley señalada dispone que todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior; no obstante, el acceso está mediado por las regulaciones de las propias instituciones de educación superior. Este filtro se trata de un sistema mixto donde conviven elementos que

¹⁴⁷⁸ Art. 2º bis de la Ley de Educación Superior.

van tamizando “el ingreso directo, exámenes, cursos de ingresos, etc.”¹⁴⁷⁹; esto quiere decir, que va depender de cada Universidad establecer los requisitos especiales necesarios para el ingreso.

Ahora bien, la masificación de la educación superior implica la necesidad de tener un control de la calidad de la educación; para lo cual las Universidades deben realizar de forma periódica autoevaluaciones, a fin de analizar el cumplimiento de sus funciones, así como proponer medidas para su mejoramiento.

A su vez dichas autoevaluaciones se tienen que complementar con evaluaciones externas a cargo de la Comisión Nacional de Educación y Acreditación Universitaria, las cuales: “tienen como objetivo principal asistir a las instituciones en las propuestas de mejora de la calidad y conducen a emitir recomendaciones de carácter público”.¹⁴⁸⁰

A pesar de que se nota un acento normativo en la medición del rendimiento -que sin duda es importante- existen opiniones críticas que señalan que se tendría también que: “establecer evaluaciones cualitativas, desde una perspectiva de derechos humanos, que tenga como base el desarrollo de indicadores sobre exclusión y discriminación, entre otros”.¹⁴⁸¹

Esta universalidad, gratuidad y calidad son elementos que requieren del destino y apoyo de recursos públicos, los cuales el Estado debe garantizar en un mínimo e incrementarlo gradualmente; para ello el artículo 9º de la Ley de Educación Nacional prevé que el presupuesto destinado a la educación no deberá ser inferior al 6% del Producto Interno Bruto, con lo cual si bien, no garantiza un incremento gradual, por lo menos evita una disminución arbitraria.

¹⁴⁷⁹ OTERO, Analía y CORICA, Agustina. “Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 39, núm. 1, 2017, <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457555511002/html/index.html>> [12 octubre 2019].

¹⁴⁸⁰ CONEAU, *Calidad en la Educación Superior*, 1ª edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2015, p. 57. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/20anos_CONEAU.pdf> [12 octubre 2019].

¹⁴⁸¹ MUÑOZ, Vernor, *El Derecho a la educación: una mirada comparativa; Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*, UNESCO, 2012, p.64 <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219822?posInSet=21&queryId=aa514e0e-b0ca-4702-8801-fd442c23bf72>> [12 octubre 2019].

En lo que respecta a la ciencia, tecnología e innovación, se percibe que existe un desarrollo restringido, en virtud de que estas áreas se llevan a cabo ya que en el nivel de posgrado, al no ser de acceso gratuito como lo es la licenciatura, crea una limitante de carácter económico en su acceso.

Aunado a esto, de acuerdo con cifras del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, el presupuesto público para la ciencia y la tecnología ha aumentado año con año, aunque siguen existiendo visibles disminuciones en relación con el presupuesto de la Administración Pública Nacional. Por ejemplo, en los años 2017, 2017 y 2018, representó el 0.33%, 0.32% y 0.26%¹⁴⁸², respectivamente, es decir, que en los últimos dos años ha disminuido en relación con el gasto global de toda la Administración Pública.

Este punto, es reforzado con la percepción pública que tiene la sociedad en Argentina respecto de los recursos y resultados que tiene la ciencia y tecnología en el país, pues de acuerdo con cifras de la Encuesta Nacional de "Percepción de los argentinos sobre la investigación científica en el país", realizada por el Ministerio de Ciencia, se determinó que la población consideraba necesario el aumento de los recursos destinados a la investigación; y a su vez, más de la mitad de los encuestados desconocían la existencia del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva¹⁴⁸³.

Por último, la cuestión de la educación laica no queda establecida a nivel constitucional ni legal; por el contrario, en el artículo 5° de la Ley de Educación Nacional se reconoce que el Estado garantiza el derecho constitucional de enseñar y aprender, para lo cual son responsables de las acciones educativas, entre otras, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente. Asimismo, los artículos 63 y 65 del mismo cuerpo legal reconoce el derecho que tiene la Iglesia Católica, así como las confesiones religiosas inscritas en el Registro Nacional de Cultos, a prestar los servicios educativos de gestión privada, para lo cual pueden incluso recibir recursos públicos.

¹⁴⁸² <<https://www.argentina.gob.ar/ciencia/indicadorescti/presupuesto>> [12 octubre 2019].

¹⁴⁸³ <<https://www.argentina.gob.ar/ciencia/indicadorescti/percepcion-publica-de-la-cyt>> [12 octubre 2019].

De esta forma, aunque de manera supuesta la Iglesia Católica ha renunciado a impartir religión en escuelas estatales, recibe cuantiosos subsidios gubernamentales para el sostenimiento de su amplia red educativa en todo el país y en todos los ciclos de enseñanza; con lo cual podemos asumir que no existe una separación legal ni práctica en materia de educación entre el Estado e Iglesia, pues a pesar de poder constituirse como institución de educación privada, sigue obteniendo recursos del Estado.¹⁴⁸⁴

Así, una vez analizado el panorama de los pilares de la Universidad en Argentina para el siglo XXI, se aprecia que el derecho humano a la educación en ese país se ha ampliado con las modalidades educativas que les permiten acceder, de forma gratuita, a un mayor número de personas a estudios de calidad en todos los niveles, lo cual busca eliminar barreras de carácter social y económico, situación que contribuye a que este derecho sea el predilecto para fomentar el progreso de su sociedad para un mejor futuro.

En su reciente visita a México antes de asumir su mandato presidencial, Alberto Fernández anunció su orgullo de ser egresado y profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y su compromiso de ampliar de manera importante los recursos financieros en favor de la educación pública y para el estímulo a la ciencia y tecnología, rubros que habían dejado de ser prioritarios para el gobierno que él va a sustituir.¹⁴⁸⁵

3. Brasil.

Brasil es un país con una extensa tradición política de colonialismo y autoritarismo, en el que el Estado se ha caracterizado por adoptar un sistema político y una cultura que no ha podido erradicar la marginación de una parte

¹⁴⁸⁴ ESQUIVEL, Juan Cruz, "Notas sobre la laicidad en Argentina", *Debates Do Ner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, año II, núm. 18, Jul-Dic 2010, p. 158 <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/15570>> [12 octubre 2019].

¹⁴⁸⁵ La visita de Alberto Fernández a México incluyó una conferencia impartida en la UNAM, el 5 de noviembre de 2019 y la calificó como: "Un modelo de Universidad para América Latina".

importante de las clases populares.¹⁴⁸⁶ Su sistema político ha adoptado mecanismos democráticos que de una u otra forma han reproducido la lógica neoliberal y el elitismo social, engendrando un descomunal distanciamiento entre las leyes y la realidad. Lo creemos que se traduce en una serie de obstáculos para la universalización de los derechos fundamentales.¹⁴⁸⁷

Bajo este panorama es que se emprende el análisis del Derecho a la Educación en Brasil, retomando los principios establecidos para poder hacer análisis comparativos: la universalidad, gratuidad, calidad, ciencia y laicidad.

El primero de estos elementos a analizar es el de la universalidad. En este caso, la Constitución brasileña reconoce en su artículo 205 que la educación es un derecho de todos, así como un deber del Estado y de la familia promoverla con la colaboración de la sociedad.

Entre los principios que tiene la educación, el artículo 206, fracción I del referido cuerpo normativo, establece la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en las instituciones de enseñanza. Respecto a la cobertura, el artículo 208 señala que se establece como parte del deber del Estado, la educación básica, que corresponde de los 4 a los 17 años y es obligatoria (fracción I); la educación media –que se define como de progresiva universalización- (fracción II); y para la educación superior, se precisa que el acceso será según las capacidades de cada uno (fracción V).¹⁴⁸⁸

Partiendo estas bases constitucionales, Brasil ha desarrollado el sistema de educación más grande de Latinoamérica. Tratándose de la cobertura de la enseñanza primaria, la estimación es que el acceso está cubierto para toda la

¹⁴⁸⁶ En la presente investigación quedó asentado el dato de que Portugal decidió abrir por vez primera una Universidad en sus colonias de Sudamérica apenas hasta 1808, fecha en que la monarquía tuvo que trasladarse al Brasil debido a la invasión Napoleónica a la península ibérica.

¹⁴⁸⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa, “Dos democracias, dos legalidades: el presupuesto participativo en Porto Alegre, Brasil”. En SOUSA SANTOS, Boaventura de y RODRÍGUEZ GARAVITO, César, *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*, Editorial Anthropos, España, 2007, p. 281.

¹⁴⁸⁸ *Constituição da República Federativa do Brasil*, [en línea] 5 de octubre de 1988, <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> [6 octubre 2019].

población, con un porcentaje de inscripción del 115%, en 2017.¹⁴⁸⁹ La matrícula total en educación básica obligatoria es de 42.1 millones de alumnos.¹⁴⁹⁰ La extensión en la cobertura se relaciona con un aumento en el gasto destinado a la educación, que se aprecia que ha pasado de un 5.6% del PIB en 2010, a un 6.24 %, en 2015.¹⁴⁹¹

En el renglón de la enseñanza superior en Brasil, el panorama es diferente y complejo. Simon Schwartzman apunta que coexiste una red sumamente diferenciada de instituciones integrada por Universidades federales –establecidas a partir de 1945– junto con sistemas de instituciones locales en las distintas entidades federativas, entre los cuales destaca el sistema del Estado de Sao Paulo por ser el de mayor tamaño. Muy de cerca a estas instituciones públicas, destacan las Universidades católicas, fundadas durante los años cuarenta. Hay que mencionar, además que desde finales de la década de los sesenta y particularmente en los años noventa del siglo XX, se presentó una expansión incontrolada de instituciones privadas.¹⁴⁹²

Este crecimiento ha llevado a que en la actualidad funcionen 2,238 instituciones privadas -entre Universidades, centros universitarios y facultades- frente a 299 instituciones públicas. Estas instituciones privadas captan al 75% del estudiantado nacional, de una matrícula de sólo 8.4 millones.¹⁴⁹³

¹⁴⁸⁹ Tasa bruta de matrícula en educación primaria frente a la población total en edad oficial de cursar enseñanza primaria. Es superior al 100% debido a la inclusión de estudiantes mayores y menores a la edad oficial, por repetir grados o por un ingreso precoz o tardío. *The World Bank Data*, [en línea], <<https://data.worldbank.org/country/brazil>> [6 octubre 2019].

¹⁴⁹⁰ UNESCO. *Data for the Sustainable Development Goals. Brazil*, [en línea], <<http://uis.unesco.org/en/country/br>> [6 octubre 2019].

¹⁴⁹¹ *Ídem*.

¹⁴⁹² SCHWARTZMAN, Simon, "BRAZIL", en FOREST, James J.F. y ALTBACH, Philip G. (eds.), *International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges*, Editorial Springer, Dordrecht, 2007, pp. 613-626.

¹⁴⁹³ Se puede inferir que ese crecimiento exponencial se ocasionó a las mismas políticas impuestas por el FMI y el BM en los años ochenta que se aplicaron en México y el resto de Latinoamérica que obligó a focalizar todos los recursos a la educación básica y dejando a que la educación superior se financiara por las propias familias y la iniciativa privada. Ver: *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*, [en línea], Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2019 <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> [7 octubre 2019].

Por lo que se refiere a nuevas propuestas para la ampliación de la cobertura, destacan los cursos de educación a distancia. En esta tesitura, cabe mencionar los esfuerzos realizados por la Universidad Abierta -Universidade Aberta do Brasil, UAB- creada por el Ministerio de Educación en el año 2005, como institución encargada de ofrecer cursos de enseñanza superior *online*, con el propósito de democratizar y expandir la enseñanza pública superior.¹⁴⁹⁴ Sin embargo, de una matrícula actual de 2.1 millones de estudiantes que cursan esta modalidad, la mayoría también lo realizan a través de instituciones privadas.¹⁴⁹⁵

Con respecto a los estudios de posgrado, este nivel también ha experimentado un esfuerzo para impulsar el crecimiento en tiempos recientes. Se calcula que Brasil oferta la mayor cantidad de programas de doctorado y maestría en América Latina; en 2001 se otorgaron 6,000 grados de doctor y 30,000 de maestría.¹⁴⁹⁶ Estas cifras se duplicaron para 2016, con 59,614 nuevos graduados del nivel de maestría y 20,603 del nivel de doctorado.¹⁴⁹⁷

En términos generales, se puede inferir que el acceso a las instituciones de educación superior públicas ha sido restringido y selectivo, Para el ingreso, de manera tradicional se había aplicado un examen vestibular propio de cada institución, aunque en la actualidad se han implementado medidas de acción afirmativa para beneficiar a estudiantes de minorías raciales.¹⁴⁹⁸

Desde 2010 se introdujo un examen único para todo el país denominado "*Exame Nacional do Ensino Medio, ENEM*", que se aplica a todo egresado de la educación media como parte de un sistema de selección centralizada del ingreso a

¹⁴⁹⁴ Véase HERNANDES, Paulo Romualdo, "A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público", *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, [en línea] 2017, 25, 95, pp. 283-307 <<http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500777>> [7 octubre 2019].

¹⁴⁹⁵ *Ídem*.

¹⁴⁹⁶ SCHWARTZMAN, *op. cit.*, p. 619.

¹⁴⁹⁷ *Observatorio do Plano Nacional de Educação*, [en línea], Todos pela Educação, 2018 <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/14-pos-graduacao/indicadores>> [10 octubre 2019]. Sin embargo conviene no perder de vista que Brasil tenía en 2018, 208 millones 494 mil habitantes, según cifras del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística; México 124 millones 738 mil habitantes y Argentina sólo reportaba 44 millones 560 mil habitantes.

¹⁴⁹⁸ SALTO, Dante J., "To profit or not to profit: the private higher education sector in Brazil", *Higher Education*, [en línea] 2018, 75, 5, pp. 809-825 <<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0171-8>> [10 octubre 2019].

las instituciones públicas federales. De esta manera, en forma paulatina el ENEM se ha venido imponiendo como la vía principal para el ingreso, aunque las instituciones mantienen autonomía para complementar el examen con otras pruebas propias.¹⁴⁹⁹

En relación al aspecto de la gratuidad, la Constitución brasileña determina en el artículo 206, fracción IV, que la enseñanza pública en los establecimientos oficiales se rige por el principio de gratuidad.¹⁵⁰⁰ Dentro de esta disposición se incluye la educación impartida en las Universidades públicas, sin embargo, dado el acceso restringido y selectivo, las Universidades públicas gratuitas solo cubren un porcentaje reducido de la demanda de enseñanza superior.

El Estado brasileño ha optado por medidas de promoción de la enseñanza privada como una forma de impulsar la creación de plazas requeridas, generando así un modelo de transferencia de recursos públicos a la educación privada. Según comenta Dante Salto, desde 1999 se creó un programa basado en préstamos para financiar a estudiantes que asisten a las Universidades privadas denominado: "*Fundo de Financiamento Estudantil, FIES*", de acuerdo a los lineamientos impuestos por la doctrina y políticas de los organismos internacionales, como ya se ha estudiado en Capítulos anteriores. Para 2012, este programa benefició a 623,000 estudiantes inscritos en alrededor de un millar de instituciones.

En 2005 se creó también un programa de subvenciones conocido con el nombre de: "*Programa Universidade para Todos, PROUNI*", que otorga beneficios de exenciones de impuestos a las instituciones privadas, a cambio de becas para estudiantes. Entre ambos programas, el gobierno federal aporta a las instituciones particulares un estimado de \$593 millones de dólares.¹⁵⁰¹

Por otro lado, respecto a la calidad educativa, hay que señalar que éste ha sido un tema de preocupación global, que ha tenido un impacto particular en Brasil. Para demostrar este punto, el análisis comparado indica que la Constitución

¹⁴⁹⁹ *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil*, [en línea] 2018, OECD, Paris, p. 76 <<https://doi.org/10.1787/19900198>> [11 octubre 2019].

¹⁵⁰⁰ *Constituição da República Federativa do Brasil*.

¹⁵⁰¹ SALTO, *op. cit.*, pp. 816-817.

brasileña en su artículo 206, fracción VII, reconoce a la garantía del estándar de calidad, como uno de los principios de la educación.¹⁵⁰²

Entre las medidas para evaluar la calidad implementadas en últimas fechas se destaca el examen nacional de desempeño, conocido como: "*Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, ENADE*". Esta prueba es de aplicación anual desde 2004 a todos los estudiantes de la educación superior y tiene por objeto evaluar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes, de acuerdo con guías curriculares nacionales.¹⁵⁰³

El principal problema relacionado con el tema de la calidad es la falta de homogeneidad y las asimetrías que existen entre las escuelas, ya que la gran desigualdad en la distribución del ingreso en Brasil se refleja también en la calidad de la enseñanza.¹⁵⁰⁴

Existen análisis que señalan que persiste un sistema de "dualismo escolar", que supone que las escuelas a las que tiene acceso la población pobre muestran en los resultados menores índices de calidad frente a las escuelas reservadas a la población con mayores ingresos. Este fenómeno se origina en el crecimiento del sistema educativo -a partir de la primera mitad del siglo XX- cuando se asumió como propósito expandir la matrícula, sin una preocupación especial por la calidad. De este modo, la masificación de la educación pública se hizo a costa de la calidad.¹⁵⁰⁵

A partir del crecimiento de la enseñanza privada en las últimas décadas del siglo pasado, la población con más renta se dirige a esas instituciones, dejando las escuelas públicas para la población de bajos recursos. Esto conduce a la situación presente, en la cual, el "dualismo" definido por el acceso a una institución de calidad, es cada vez más un contraste entre educación pública y privada.¹⁵⁰⁶

¹⁵⁰² *Constituição da República Federativa do Brasil.*

¹⁵⁰³ *Rethinking Quality Assurance*, p. 14.

¹⁵⁰⁴ NEY, Marlon Gomes *et al.*, "Desigualdad en la calidad de la educación en el Brasil: un estudio de caso en la región noroeste fluminense", CS, [en línea] 2009, 4, Cali, pp. 213-238 <<https://doi.org/10.18046/recs.i4.442>> [8 octubre 2019].

¹⁵⁰⁵ NEY, Marlon Gomes, *op. cit.*, pp. 213-238 <<https://doi.org/10.18046/recs.i4.442>> [8 octubre 2019].

¹⁵⁰⁶ *Íbidem.*

La situación en la educación superior reproduce ese dualismo que señalan los académicos Ney, Esposti y Ferreira, de forma sorprendente aunque invertida, es decir, las instituciones con mayor calidad reconocidas por los *rankings* internacionales son las Universidades públicas. No obstante, la exclusión persiste, porque tanto en entidades públicas y gratuitas, las instituciones de élite, dados sus procesos de selectividad suelen dejar fuera a los estudiantes de los estratos más bajos.¹⁵⁰⁷

En respuesta a este problema, el Estado ha promovido la enseñanza privada -como parte de una política asistencialista- que busca democratizar el acceso a la educación superior con resultados inmediatos. Lo que sucede -de acuerdo con los autores consultados- es que mediante los programas de apoyo a alumnos de baja renta no se resuelve el problema porque los estudios se cursan en instituciones privadas que muchas veces imparten enseñanza de baja calidad y credibilidad.¹⁵⁰⁸

Con lo anterior, el Estado cierra un círculo en el que un estudiante de bajos ingresos queda relegado a la educación de mala calidad, impartida por una institución pública en el nivel básico y luego por una institución privada en el nivel superior.

En cuanto al aspecto de la ciencia, hay que anotar que también se encuentra asentado en el texto constitucional de Brasil. En el artículo 207 se dispone que las Universidades obedecerán al principio de inseparabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión.¹⁵⁰⁹

Este principio, sin embargo, es nuevo. Al respecto, Schwartzman refiere que las Universidades brasileñas han seguido dos tendencias: el modelo *Napoleónico* tradicional de facultades o escuelas profesionales, dedicadas a enseñar y certificar profesiones establecidas, promovido por la legislación de 1931; y el modelo *Norteamericano*, organizado en departamentos académicos orientados a la investigación y los estudios de posgrado, promovido a partir de 1968.

¹⁵⁰⁷ *Ídem.*

¹⁵⁰⁸ *Ídem.*

¹⁵⁰⁹ *Constituição da República Federativa do Brasil.*

La Constitución de 1988 establece como único el modelo de Universidad enfocada a la investigación. A pesar de ello, de facto subsiste un sistema de educación superior diferenciado en extremo, que conserva a escuelas profesionales del modelo tradicional.¹⁵¹⁰

En Brasil la Constitución señala en su artículo 218 que el Estado promoverá e incentivará el desarrollo científico, la investigación, la capacitación científica y tecnológica y la innovación. Pero no solo las Universidades desempeñan la labor de investigación, sino que existe un Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, que se establece de acuerdo a lo que indica el artículo 219-B constitucional.¹⁵¹¹

En último lugar, toca explorar el principio de laicidad. Sobre este punto cabe señalar que es ampliamente conocido el carácter religioso del pueblo brasileño. En Brasil ha prevalecido la religión católica, pero no obstante, en los últimos tiempos se ha diversificado el número de religiones, sobresaliendo las veneraciones evangélicas. Si bien la Constitución instituye la separación entre el Estado y las iglesias, ésta no se aplica en términos absolutos.¹⁵¹²

De manera general, la presencia de las iglesias en la esfera pública es relevante en lo relativo a la impartición de la educación. Gaytán Alcalá advierte que la iglesia católica mantiene su presencia preponderante en Brasil, debido el Concordato con el Vaticano que rubricó el presidente Lula da Silva en 2010.

Mientras tanto, los grupos evangélicos han realizado una labor de proselitismo agresivo e incluso se han constituido en partidos políticos para realizar actividades políticas y proselitista para defender sus propios intereses.¹⁵¹³

¹⁵¹⁰ SCHWARTZMAN, *op. cit.*, pp. 617-618.

¹⁵¹¹ *Constituição da República Federativa do Brasil*.

¹⁵¹² De acuerdo con el artículo 19, fracción I, los poderes públicos tiene prohibido establecer relaciones de dependencia o alianzas con las iglesias, "salvo la colaboración de interés público, en forma de ley". *Constituição da República Federativa do Brasil*.

¹⁵¹³ GAYTÁN ALCALÁ, Felipe, "La invención del espacio político en América Latina: Laicidad y secularización en perspectiva", *Religião e Sociedade*, [en línea] 2018, 38, 2, Rio de Janeiro, pp. 119-147 <<http://dx.doi.org/10.1590/0100-85872018v38n2cap04>> [7 octubre 2019].

La presencia de la religión en la vida pública se manifiesta en el ámbito educativo y ello está garantizado por la propia Constitución que dispone que la enseñanza pública fundamental incluye la instrucción religiosa.¹⁵¹⁴

María de Gracia Setton y Gabriela Valente subrayan que la fuerza e influencia del campo religioso en el campo educacional brasileño no sólo se origina por las estructuras jurídicas y políticas -que consienten el proselitismo de la religión católica hegemónica y las asimetrías entre religiones-, sino también por los propios agentes que imparten el proceso educativo que son portadores de una gran religiosidad, lo que permite que admitan y legitimen los valores religiosos al interior de las escuelas.¹⁵¹⁵

En lo que concierne a la educación superior, las Universidades públicas poseen autonomía didáctica y científica en términos del artículo 207 de la Constitución.¹⁵¹⁶ Sin embargo, en el escenario nacional, las Universidades e instituciones operadas por la iglesia tienen gran representación; uno de los ejemplos más claros es el de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Además de esta institución, la iglesia católica controla una docena de Universidades más; y existen también unas pocas instituciones de carácter protestante.¹⁵¹⁷

4. Estados Unidos de América.

La educación superior estadounidense se remonta a la fundación de la Universidad de Harvard en 1636. Una de las razones principales para la fundación de las Universidades fue la preparación de tipo religioso; sin embargo, esto no significó que fuera obligatorio que los estudiantes se convirtieran en clérigos,

¹⁵¹⁴ De acuerdo con el artículo 210, inciso 1º. *Constituição da República Federativa do Brasil*.

¹⁵¹⁵ SETTON, María da Graça J. y VALENTE, Gabriela, "Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013)", *Cadernos de Pesquisa*, [en línea] 2016, 46, 160, pp. 410-440 <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143529>> [7 octubre 2019].

¹⁵¹⁶ *Constituição da República Federativa do Brasil*.

¹⁵¹⁷ SCHWARTZMAN, *op. cit.*, p. 616.

puesto que se podía estudiar derecho, medicina, pedagogía, comercio, entre otras profesiones.¹⁵¹⁸

Durante los primeros dos siglos como nación independiente una mínima parte de la población podía asistir a la Universidad; sin embargo, en 1862, se introdujo la *Ley de Colegio-Tierra-Concesión*, mejor conocida como la *Ley Morrill*, nombrada así en honor a Justin Morrill,¹⁵¹⁹ quien fue el fundador de la misma. Con esta ley se empezaron a crear las primeras Universidades.

Por su parte, con la creación de la institución *Land Grant Universities*, se otorgó a cada uno de los miembros del Congreso que representaban a sus Estados la cantidad de 12,140 hectáreas de suelo federal para que las tierras fueran vendidas y así financiar el establecimiento de escuelas para enseñar distintas carreras, principalmente agricultura y artes mecánicas.¹⁵²⁰ Ello se convirtió en una garantía pública para todos los ciudadanos.

Se considera que la combinación de estos dos eventos sustanciales iniciales permitieron que se desarrollan los cuatro puntos clave en el desarrollo de la educación superior estadounidense: el crecimiento, la democratización, la mezcla de instituciones privadas con públicas y la competencia.¹⁵²¹

Jonathan Caulkins menciona que en tiempos pasados la educación superior fue un privilegio exclusivo para las élites, pero que en la actualidad el acceso a la Universidad se ha convertido "en el principal vehículo para la movilidad social ascendente para las masas y las clases populares".¹⁵²²

¹⁵¹⁸ ZUBATSKY, David, *The history of American colleges and their libraries in the seventeenth and eighteenth centuries: a bibliographical essay*, University of Illinois Graduate School of Library Science, Estados Unidos 1979, p.18.

¹⁵¹⁹ La *Ley de Colegio Tierra-Concesión* de 1862, fue la legislación promulgada por el Congreso de Estados Unidos para ayudar a los estados en los colegios de financiamiento que se especializaban en la agricultura y las artes mecánicas, esto lo logro al hacer concesiones de tierras a los estados, después, los estados vendieron la tierra y lo que se generó lo utilizaron para fundar nuevos colegios.

¹⁵²⁰ Los editores de la enciclopedia británica, *Land-grant universities, Inglaterra*, [en línea], <<https://www.britannica.com/topic/college-education>> [10 Octubre 2019]

¹⁵²¹ CAULKINS, Jonathan, *Intelligent Giving: Insight and strategies for Higher Education Donors*, Editorial Rand corporation, Estados Unidos de América, 2002, p.10-11.

¹⁵²² *Ídem*.

Hoy en día, en Estados Unidos, las mujeres consiguen más títulos universitarios que los hombres. De igual forma, se puede destacar que las minorías constituyen más de una cuarta parte de los estudiantes de la educación superior. Bajo esta lógica, la nueva inclusión social de los grupos desfavorecidos –y previamente excluidos– como las mujeres y las minorías raciales, se han visto beneficiados mediante enfoques educativos innovadores por medio de políticas públicas y técnicas pedagógicas.¹⁵²³

El derecho a la educación es un tema que no aparece señalado en la Constitución de los Estados Unidos. Ello se considera que es debido a que los padres fundadores del país pensaban que la mayoría de los aspectos de la vida debían ser administrados y regulados por quienes tuvieran más cercanía, como el gobierno estatal o local, las familias, empresas u otros componentes de la sociedad civil. Es por ello que los temas educativos no son responsabilidad directa del gobierno federal, sino que su prestación se encuentra reservada a la responsabilidad de los Estados.¹⁵²⁴

De hecho, originalmente el constitucionalismo norteamericano federal no contempla una regulación expresa sobre derechos fundamentales, ni existe un catálogo de derechos humanos en su texto; no porque no fueran importantes para los constituyentes, sino porque no lo consideraron necesario para la Constitución Federal.¹⁵²⁵

Para Alexander Hamilton, enunciar los derechos fundamentales en un catálogo era peligroso, ya que se corría el riesgo de omitir otros derechos igual de importantes. Además de que en principio una lista de derechos venía sobrando, dado que apriorísticamente todos los colonos gozaban de todos los derechos.¹⁵²⁶

En el número LXXXIV de *El Federalista*, se encuentra un estudio y contestación de diversas objeciones generales en contra de la Constitución, entre

¹⁵²³ TOMLINSON, Sally, *Social inclusion and higher education*, Bistol University Press, Estados Unidos de América, 2012, p. 129.

¹⁵²⁴ BOAZ, David, "Education and the Constitution", *Revista Cato at liberty*, 2006, s/n.

¹⁵²⁵ CARBONELL, *Una historia de los derechos fundamentales, op cit.*, p. 167.

¹⁵²⁶ *Ídem.*

ellas, sobre la ausencia de una Declaración de Derechos. Al respecto, se señala que “una minuciosa enumeración de derechos particulares resulta mucho menos oportuna en una Constitución [...], que sólo pretende regular los intereses políticos generales de la nación, que en una Constitución que debe regular toda clase de asuntos privados y personales”.¹⁵²⁷

En el mismo número de *El Federalista* se vuelve a afirmar –tal como lo haría Hamilton– que una Declaración de Derechos en la Constitución Federal “es innecesaria y hasta peligrosa”.¹⁵²⁸

En vista de lo anterior, resulta evidente que las propias Universidades han construido un historial de autogobierno por medio del proceso de acreditación y la adopción de estándares profesionales, proporcionando estabilidad educativa en todo el país.

Sin embargo, en Estados Unidos la educación –y de manera particular, la de carácter universitario– se ha convertido en una empresa a las órdenes del capitalismo. Las aspiraciones estadounidenses derivadas del neoliberalismo y la libre empresa han generado la atracción de una gran inversión privada a la educación superior.

Es cierto que se han abierto oportunidades a millones de estudiantes que no podrían acceder a una matrícula gratuita, pero la educación bajo esta lógica, pierde su esencia y su vocación humanista y emancipadora.

En efecto, en Estados Unidos se han creado diversas y complejas compañías, disfrazadas de claustros universitarios, que persiguen intereses económicos y poco eruditos; algunas de estos negocios operan a nivel nacional e internacional.¹⁵²⁹

Como si se tratase de un producto de la globalización y el mercado, los estudiantes extranjeros intentan asimilarse en las dinámicas de este sistema,

¹⁵²⁷ HAMILTON, MADISON y JAY, *El Federalista*, Trad. Gustavo R. Velasco. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2a edición, 2010, p. 368.

¹⁵²⁸ *Idem*.

¹⁵²⁹ SHAY, Mark, “Who Regulates US Colleges and universities? *Revista Access American Education*, 2013, s/n.

adquiriendo la mercancía, en este caso: la educación universitaria, al acudir a realizar sus estudios a las prestigiadas instituciones norteamericanas.

Sin embargo, de acuerdo con lo que sostiene Donald Winkler, los estudiantes extranjeros en cierta manera se ven beneficiados por los servicios públicos que proveen dichos centros de formación. Por ejemplo, el distrito *East Lansing* gasta muchos recursos en maestros especiales para enseñarles a los hijos de los estudiantes que atienden a la Universidad de Michigan.¹⁵³⁰

A continuación, presentamos algunos elementos que permiten analizar el tamaño y la composición de la educación superior en Estados Unidos.

a).- Colegios y Universidades públicas: Dichas instituciones constan de Universidades regionales integrales, que se centran en la enseñanza de pregrado y la preparación de posgrado en campos profesionales. Asimismo, ofrece un conjunto integral de programas de pregrado, posgrado y títulos profesionales, ya que cuenta con Universidades que realizan además investigación.¹⁵³¹

Conviene saber diferenciar entre *College* y Universidad. Como ya se dijo, el primero es una institución de educación que ofrece sólo estudios de pregrado que tienen una duración por lo general de cuatro años y otorga un título de *Bachelor*.

Aunque los *Colleges* son considerados instituciones universitarias, las Universidades ofrecen programas de estudios tanto de pregrado como de posgrado. Medicina, Administración empresarial y Derecho son algunas de las áreas que requieren estudios más allá del *College* como entrenamiento para una profesión particular.

La mayoría de los programas de posgrado son maestrías o doctorados que simplemente proveen un título académico más avanzado, sin enfocarse en la preparación profesional específica.

b).- Colegios y Universidades privadas: Existen variantes en las instituciones privadas sin fines de lucro; entre ellas están las Universidades de investigación; las

¹⁵³⁰ WINKLE, Donald, "The costs and benefits of foreign students in the United States Higher Education", *Revista Journal of Public Policy*, 1984, p.128.

¹⁵³¹ FOREST, J, PHILIPS G, *International Handbook of higher education*, Springer, Estados Unidos de América, 2007, p. 1035.

instituciones de dos años; las Universidades de artes liberales de 4 años, que se centran en la enseñanza de pregrado; las instituciones religiosas; colegios y Universidades de afroamericanos; y las Universidades de mujeres e instituciones especializadas que se centran en un solo campo.¹⁵³²

c).- Instituciones con fines de lucro: Las instituciones con fines de lucro ofrecen en su mayoría programas vocacionales que otorgan certificados en lugar de títulos; y

d).- Colegios comunitarios: Estas instituciones otorgan títulos asociados, que de forma general se completan en dos años y en dos ámbitos, campos académicos y vocacionales. Asimismo, preparan a los estudiantes para la transferencia a instituciones de cuatro años y sirven a sus comunidades al proveer una amplia gama de servicios educativos, como clases de inglés para los migrantes¹⁵³³.

Dentro de los estudios de los *Colleges*, están los *Community Colleges*, los cuales otorgan el título de *Associate* después de dos años de estudios de pregrado. Los *Community Colleges* que fueron fundados en el siglo XX para garantizar el acceso abierto a la educación superior para personas de todas las edades, niveles de preparación e ingreso.

Sin embargo, estos colegios han presentado varios obstáculos. Por ejemplo, la ayuda financiera, la burocracia y el registro de clases de forma abundante. Además, debido a la amplia variedad de programas que ofrecen los colegios comunitarios, los estudiantes enfrentan diversos problemas con los requisitos para obtener los títulos y certificados.¹⁵³⁴

Por otro lado, los estudiantes deben buscar asistencia por su cuenta ya que los colegios comunitarios rara vez asignan consejeros o asesores. Y los consejeros son escasos, donde el porcentaje entre estudiantes y consejeros, no es proporcional. Dada la complejidad de las ofertas, los estudiantes reciben

¹⁵³² *Ídem*

¹⁵³³ *Íbidem*

¹⁵³⁴ *Íbidem*, p. 1036-1037.

información contradictoria o incorrecta, lo que los lleva a tomar cursos innecesarios o muy complicados para ellos.¹⁵³⁵

Todo este conjunto de instituciones y Universidades ha servido para democratizar la educación superior, pues la han hecho accesible a un gran número de personas, con independencia de sus antecedentes económicos o educativos.¹⁵³⁶

Por su parte, la administración de la educación superior se ha dividido en tres partes principalmente: la Junta Directiva, integrada por los llamados *Trustees*, quienes son los principales responsables del gobierno de la Universidad o colegio, se encargan de mantener los activos de la institución en confianza;¹⁵³⁷ luego los administradores y finalmente los profesores de tiempo completo. En el caso del sistema universitario, las Universidades públicas y los llamados multicampus, de manera usual juegan un papel destacado, tanto en las ramas ejecutiva y legislativa del gobierno estatal, como también en las agencias coordinadoras de educación superior.¹⁵³⁸

El presidente de la Junta directiva tiene la facultad de dirigir la junta a los profesores. Casi siempre se trata de personas de negocios, mientras que los profesores que están entregados a la academia, a menudo tienen visiones totalmente distintas. Por ello, el presidente tiene que ser este puente de comunicación entre ambos.¹⁵³⁹

Respecto de los profesores, se sabe qué hace muchos años no tenían mucho poder, hasta que se fundó la *American Association of Univertisy Professors* (AAUP) y después, debido a la creciente demanda por la autonomía y la protección de los ideales académicos se propició que los profesores tuvieran una mayor jerarquía. Esto se formalizó con la negociación colectiva y la unión de profesores en 1960, en especial en las Universidades y colegios públicos.¹⁵⁴⁰

¹⁵³⁵ ROSENBAUM James, *op. cit.*, p.15.

¹⁵³⁶ *Ídem.*

¹⁵³⁷ *Ibidem.*

¹⁵³⁸ CAULKINS, Jonathan, *op. cit.*, p. 13.

¹⁵³⁹ *Ídem.*

¹⁵⁴⁰ *Íbidem*, p. 14.

En cuanto al rubro de la gratuidad, se debe señalar que la cantidad total de recursos dedicados a la educación superior es un determinante de la calidad de ésta. En general, cuantos más fondos se proporcionan, más probabilidades hay de que las personas puedan acceder a ella, pues se pueden ofertar más lugares. Asimismo, resulta obvio que la calidad puede ser mayor cuando se cuenta con más recursos, porque se puede gastar más fondos en personas, servicios e instalaciones.¹⁵⁴¹

En este sentido, en Estados Unidos los sistemas de educación superior dependen de una combinación de recursos públicos y privados para financiar sus operaciones. En la mayoría de los países las instituciones se financian, de forma principal mediante la dotación de recursos públicos en forma de apoyo gubernamental. En cambio, en Estados Unidos los recursos privados constituyen hasta la mitad de los recursos totales dedicados a la educación superior.¹⁵⁴²

Los Colegios y Universidades se financian de manera coherente con el ideal concebido por Jefferson de contar con un gobierno limitado, aunado a que se cree que la competencia en el mercado tiende a mejorar la eficacia y la calidad. Teniendo en cuenta que el gobierno desempeña un papel importante en la financiación, los Colegios y Universidades cuentan con el respaldo de diversas fuentes de ingresos que reflejan las opciones de mercado de los estudiantes y los padres, así como los bienes y servicios que brindan las instituciones.

Las fuentes de ingreso incluyen el número de matrículas y cuotas de estudiantes y familias; la ayuda financiera respaldada por el gobierno que los estudiantes usan para pagar la matrícula; subvenciones; apropiaciones; regalos privados; dotación y otras ganancias de inversión, servicios auxiliares, ventas de empresas y contratos de gobiernos locales, estatales y federales.¹⁵⁴³

En la actualidad las estrategias para apoyar a los estudiantes y sus familias a costear la educación superior se han transformado en un componente

¹⁵⁴¹ FOREST, J, PHILIPS G, *op. cit.*, p. 84.

¹⁵⁴² *Ídem*, p. 1039.

¹⁵⁴³ *Íbidem*.

importante de financiamiento para las empresas en todo el mundo. Estas estrategias engloban la ayuda fomentada por los gobiernos, organizaciones privadas, las propias instituciones y los particulares.¹⁵⁴⁴

Sandy Baum explica la presión política que ha resultado en la implementación de políticas de ayuda diseñadas para reducir los sacrificios requeridos a los estudiantes universitarios de ingresos medios y altos. Sostiene que es de destacarse que la competencia entre Colegios y Universidades ha dado como resultado la implementación de políticas de apoyo diseñadas para que los estudiantes puedan cambiar entre instituciones privadas elegidas hacia opciones más favorables.¹⁵⁴⁵

Por su parte, Radoslaw Rybkowski indica que el gobierno federal tiene que tratar la educación superior y la academia con más atención, valorándola como un aspecto muy favorable para toda la nación, dado que aumenta su independencia y los valores democráticos.¹⁵⁴⁶

El Institute of International Education calcula que existen más de un millón estudiantes internacionales en Estados Unidos. Las Universidades valoran esa diversidad y muchos de esos alumnos reciben becas y ayudas económicas.

Existen más de 4,000 Universidades en el país y los requisitos de admisión pueden variar de una institución a otra. Sin embargo, todas tienen en común que es un proceso largo y complejo, porque incluyen la documentación certificada y los originales de los antecedentes educativos, certificados de dominio del inglés, cartas de recomendación y ensayos o cartas de motivación.

El proceso de ingreso es tan solicitado y ambicionado que han ocurrido problemas y escándalos legales. En este año 2019, fiscales federales acusaron de fraude a unas 50 personas -caracterizada por ser gente adinerada y famosa- que pagó para lograr el ingreso de sus hijos a escuelas de élite.

¹⁵⁴⁴ FOREST, J, PHILIPS G, *op. cit.*, p.96.

¹⁵⁴⁵ BAUM, Sandy, "Student Financial Aid Policies: Do They Promote Universal Education?" *Revista FORUM for the future of higher education*, 2002, p. s/n.

¹⁵⁴⁶ RYBKOWSKI, Radoslaw, *Empty wallets, empty pockets, full of debt*, Politeja, Estados Unidos de América, 2010, p. 254.

La Fiscalía del Distrito de Massachusetts descubrió que la conspiración denominada "Operación Varsity Blues" fue llevada a cabo de tres formas: facilitando las trampas en los exámenes ACT y SAT a cambio de sobornos;¹⁵⁴⁷ postulando como solicitantes deportistas a estudiantes sin capacidades atléticas; y lavando dinero mediante terceros, con el objeto arreglar el ingreso de estudiantes a Universidades como Yale, Stanford, Texas, Sur de California y la Universidad de California en Los Ángeles.

Los esquemas fraudulentos fueron organizados por una empresa universitaria de asesoramiento y admisiones llamada The Edge College & Career Network y una organización sin fines de lucro llamada The Key World Foundation. Ninguna Universidad fue acusada de irregularidades.

La visión empresarial y neoliberal en el manejo de la educación superior de Estados Unidos, ha comenzado a ser cuestionada. La investigación detectó la existencia de un proyecto de iniciativa de ley presentada el 3 de abril de 2017, que no fue promulgada y que ha sido reintroducida al Congreso por el Senador y ex candidato a la Presidencia, Bernie Sanders¹⁵⁴⁸. La iniciativa de ley es intitulada: *College for All*, inspirada en la pretensión de adoptar una política de educación superior universal, alejándose de la doctrina de preparar a los estudiantes únicamente para el trabajo.¹⁵⁴⁹

En la actualidad, el costo de las matriculas totales en los colegios y Universidades públicas de Estados Unidos asciende alrededor de \$70 mil millones de dólares por año, lo que se traduce en que la educación es muy onerosa.¹⁵⁵⁰ Por esta razón, el Senador Sanders propuso que el gobierno federal debería de

¹⁵⁴⁷ Las pruebas ACT y SAT son exámenes estandarizados utilizados para el ingreso a las Universidades en Estados Unidos.

¹⁵⁴⁸ La nueva presentación de la iniciativa del Senador Bernie Sanders, fue el 24 de junio de 2019 y está en proceso de discusión y aprobación.

¹⁵⁴⁹ ROSENBAUM James, "Universal Higher Education: Challenges and Strategies for New College Students." *Revista FORUM for the future of higher education*, 2011, p. s/n.

¹⁵⁵⁰ Summary of Sen. Sanders *College for All Act*, Estados Unidos de América, [en línea], <<https://www.sanders.senate.gov/download/collegeforallsummary/?inline=file>>, [10 de octubre de 2019].

solventar el 76% de ese costo, mientras que los Estados tendrían que hacerse cargo del 33% restante.¹⁵⁵¹

La propuesta es bastante generosa; sin embargo, para poder recibir este financiamiento federal, los Estados tendrían que cumplir determinadas condiciones, las cuales se encuentran perfiladas para la protección de los estudiantes y así poder garantizar la calidad y la reducción de los costos.¹⁵⁵²

De igual manera, la propuesta determina que los recursos estarían destinados para propiciar mayores oportunidades en términos académicos, tanto para alumnos y cuerpo docente. Y establece una serie de restricciones sobre el financiamiento, ya que se prohíbe utilizar los recursos para los estipendios de personal administrativo y la construcción de establecimientos que no estén destinados a lo estrictamente académico.¹⁵⁵³

Otro aspecto a destacar de la iniciativa de ley *College for All* es que plantea reducir las tasas de interés de los préstamos para estudiantes. Como primera medida, la legislación buscaría garantizar que las tasas no sobrepasen el 8,25%. En segundo lugar, se pretende que las tasas de interés de los préstamos para estudiantes disminuyan de forma sustancial, reduciéndose del 4,32% a un 2,32%.¹⁵⁵⁴

Sin duda alguna, el debate respecto a la matrícula universitaria gratuita es un tema que cobrará gran relevancia, por ser un estandarte de las luchas por la igualdad y la justicia social en Estados Unidos. Es por ello, que determinados políticos con ideologías demócratas –como es el caso de Bernie Sanders– se han preocupado por reintroducir en la agenda política el principio de la gratuidad educativa. De fructificar esta propuesta la matrícula universitaria gratuita en Estados Unidos dejaría de ser una quimera para convertirse en una realidad.¹⁵⁵⁵

¹⁵⁵¹ *Ídem.*

¹⁵⁵² *Íbidem.*

¹⁵⁵³ *Ídem.*

¹⁵⁵⁴ *Íbidem.*

¹⁵⁵⁵ KIM, Tammy, "What free College really means", *Revista The New York Times*, 2019, p. s/n.

La iniciativa de ley *College for All* permitiría a los prestatarios que puedan volver a financiar sus préstamos en función de las tasas de interés disponibles para los estudiantes actuales. Esta legislación eliminaría la matrícula en las Universidades y colegios públicos y proveería –al menos– 41 billones de dólares por año a los Estados para eliminar la matrícula y cuotas a los estudiantes.

Los estudiantes que vengan de familia con ingresos de \$125,000 dólares anuales o menos –que es casi el 80% de la población– podrían asistir a las Universidades públicas de carreras de 4 años. Del mismo modo, todos los estudiantes, sin importar su nivel de ingresos, estarían en posibilidades de asistir a los colegios comunitarios sin cuotas.¹⁵⁵⁶

Sumado a lo anterior, se ha propuesto el impuesto intitulado *Wall Street Tax*, que se estima podría recaudar cientos de miles de millones al año para contribuir a que la matrícula sea gratuita en los colegios y Universidades públicas de Estados Unidos. Esta legislación consistiría en una tarifa impositiva a la especulación financiera de Wall Street, que deberían pagar las casas de inversión, los fondos de cobertura y otros especuladores, a razón: del 0.5% en las transacciones de acciones a razón de 50 centavos por cada \$100 dólares en acciones; una tarifa de 0.1% en bonos y una tarifa de 0.005% en derivados.¹⁵⁵⁷

No obstante, una de las desventajas de la propuesta *College for All*, es que ese dinero se iría también a favorecer a los estudiantes que sí tienen recursos para pagar matrículas. Otra desventaja es que el sistema muchas veces no ofrece las vías educativas de alta calidad que los alumnos necesitan para tener éxito en la fuerza laboral.¹⁵⁵⁸

De aprobarse esas medidas comentadas, se podrían formular las siguientes preguntas ¿Qué impacto tendría favorecer a la Universidad pública y gratuita en el

¹⁵⁵⁶ *The College for all act*, [en línea], < <https://www.sanders.senate.gov/download/the-college-for-all-act-fact-sheet?id=A2524A5A-CA3F-41F8-8D93-DD10813DC384&download=1&inline=file> > [10 Octubre 2019]

¹⁵⁵⁷ *Idem*.

¹⁵⁵⁸ Citado en: JAMES, Kevin, “Bernie’s bad college idea”, *US News*, Estados Unidos, 2015, p. s/n.

sistema de enseñanza superior norteamericano?; ¿La educación sería más eficiente, innovadora o de mejor calidad?

Porque dichas reformas convertirían al sistema educativo de descentralizado a uno centralizado e implicaría más control del gobierno federal sobre la educación superior. De esta manera, el gobierno federal ejercería una intervención directa en la operación de las Universidades y colegios, que podría convertirse en un sistema burocrático y rígido que no responda a las necesidades de los estudiantes.¹⁵⁵⁹

James Rosenbaum, profesor de Sociología de la Universidad de Northwestern, ha expuesto algunas percepciones críticas sobre la Universidad y el mercado laboral que sostiene la política de la iniciativa *College for All*, porque para él las barreras son construidas por las mismas Universidades.¹⁵⁶⁰

Rosenbaum sugiere que la Universidad no es el único camino para todos y que el personal de la escuela puede desempeñar un papel fundamental en proporcionar a los estudiantes información, orientación vocacional y recursos para apoyarlos a tomar decisiones que ayuden a sus propios objetivos a largo plazo, ya sea que el estudiante quiera ir a alguna Universidad o en su defecto dedicarse a ser emprendedor.¹⁵⁶¹

No se puede negar que la educación superior estadounidense ha logrado algunas reformas revolucionarias para proporcionar un amplio acceso a nuevos grupos de estudiantes; sin embargo, aún falta mucho por hacer para que la educación universal pueda romper con más barreras.¹⁵⁶²

En lo tocante a la cuestión de la calidad, se debe mencionar que en Estados Unidos ese elemento es usualmente es juzgado en base a la capacidad de publicar artículos en revistas arbitradas, revisadas por personas del mismo nivel, donde el revisor no conoce la identidad de los autores al momento de la revisión.¹⁵⁶³

¹⁵⁵⁹ *Ídem.*

¹⁵⁶⁰ *Íbidem.*

¹⁵⁶¹ *Ídem.*

¹⁵⁶² *Íbidem*, p. 16.

¹⁵⁶³ CAULKINS, Jonathan, *op cit.*, p. 25.

Ante la creciente influencia del gobierno federal, han florecido dos conjuntos de organizaciones voluntarias que actúan contra el control gubernamental excesivo de la educación universitaria. Por un lado, están las organizaciones de acreditación que controlan el aseguramiento de la calidad; y por el otro, están las asociaciones de miembros que representan a la institución ante el gobierno federal y de los estados.¹⁵⁶⁴

De acuerdo con los académicos Forest y Philips, para evaluar la calidad educativa existen tres tipos de organizaciones regionales: las primeras son las que revisan la calidad de instituciones enteras y se centran casi exclusivamente en instituciones públicas y privadas sin fines de lucro que dan títulos; en segundo, están las organizaciones de acreditación especializadas que valoran los programas académicos dentro de un campo específico o la formación del profesado; y en tercera, las organizaciones nacionales que monitorean la calidad de las instituciones con fines de lucro y que no otorgan títulos.

Además, las organizaciones de acreditación están compuestas por voluntarios que trabajan en colegios y Universidades y acuerdan ayudar a otras instituciones, facilitando evaluaciones por medio de la revisión por pares.¹⁵⁶⁵

La acreditación estadounidense es distinta del tipo de garantía de calidad hecha por los gobiernos de los otros países. Todavía cabe señalar que el gobierno federal y estatal puede imponer y exigir sus propios requisitos de responsabilidad a las instituciones, pero en su mayoría han dejado la revisión de la calidad académica a las propias instituciones, por medio de los procesos de acreditación de autoevaluación.¹⁵⁶⁶

El gobierno federal depende de organizaciones -tanto nacionales como regionales- de acreditación para determinar si las instituciones tienen buena calidad académica y solidez administrativa para merecer la inclusión en los programas federales de ayuda financiera para los estudiantes. En el momento que el Departamento de Educación de Estado Unidos reconoce de forma oficial a una

¹⁵⁶⁴ FOREST, J, PHILIPS G, *op. cit.*, p. 1039.

¹⁵⁶⁵ *Idem.*

¹⁵⁶⁶ *Ibidem.*

organización de acreditación, lo que le sigue es que certifique que la organización monitorea adecuadamente la calidad en las áreas exigidas por el gobierno federal, como las admisiones justas y las prácticas de reclutamiento, así como, las pruebas del rendimiento de los estudiantes.¹⁵⁶⁷

Por lo que corresponde al elemento de la ciencia, existe una clasificación de las instituciones de educación superior, conocida como *Carnegie*. Esta clasificación mide los gastos de investigación y desarrollo en humanidades, ciencias sociales, políticas públicas y trabajo social, con el objetivo de agrupar Universidades de acuerdo con sus ofertas de programa y gastos de investigación. Las clasificaciones de *Carnegie* se utilizan para la elegibilidad en subvenciones.¹⁵⁶⁸

Carnegie clasifica las instituciones por tipo: Universidad de doctorado, colegios y Universidades de maestría, instituciones de enfoques especiales, colegios de bachillerato y/o colegios de asociados y colegios tribunales.

También se utilizan las designaciones de investigación R-1, que indica "actividad de investigación más alta"; la R-2, que identifica a la "actividad de investigación alta"; y por último, la R-3 que clasifica la "actividad de investigación moderada".

Para ser clasificadas como una Universidad de Doctorado, una institución debe otorgar al menos 20 títulos de doctorado basados en investigación por año. Entre las escuelas que cumplen con la clasificación, la productividad se mide respecto dos índices: el primero es el número de doctorados de investigación otorgado, más el personal de investigación y el segundo es la cantidad de gastos de investigación, escalados al número de profesores.¹⁵⁶⁹

Sin embargo, hay que tener en cuenta que estos mecanismos no son la única opción para evaluar, pues si no se realiza un análisis integral sobre las

¹⁵⁶⁷ *Idem.*

¹⁵⁶⁸ MENDENHALL, Allen, "Carnegie classification-what's all the fuss?" *Revista The James G. Martin Center for academic renewal*, 2018, s/n.

¹⁵⁶⁹ *Idem.*

distintas medidas no se pueden comparar alternativas y elegir las mejores opciones educativas.¹⁵⁷⁰

Douglas Harris menciona que las medidas deben tomar en cuenta la evidencia y los juicios de valor. Para ello, se tienen que cuestionar que aspectos de la enseñanza se valoran como habilidades creativas o sociales. Elegir la combinación correcta de medidas dependerá de los objetivos que la escuela debe alcanzar.¹⁵⁷¹

Respecto al aspecto de la laicidad, hay que mencionar que muchas de las primeras Universidades fueron creadas por grupos religiosos –de manera principal, protestantes- para proporcionar capacitación eclesiástica. Entre estas instituciones se encuentran Harvard y Yale.¹⁵⁷²

Los propósitos de la educación superior de dichas congregaciones son contribuir al crecimiento humano, al bien público y a otras causas sociales.¹⁵⁷³ En Estados Unidos gran parte de las instituciones de educación superior son manejadas por grupos religiosos que a menudo practican el servicio y la participación en la comunidad.

Dichas misiones, colegios y Universidades fundadas en la fe, dedican su política y prácticas a abordar los problemas sociales, generando la participación en el servicio a la comunidad local y global e involucrando a los profesores, administradores y estudiantes.¹⁵⁷⁴

Cabría hacer una investigación que determinara que tanto de esas cosmovisiones de tipo religioso se apartan del conocimiento científico puro.

¹⁵⁷⁰ HARRIS, Douglas, “How do value-added indicators compare to other measures of teacher effectiveness? *Revista Carnegie Knowledge Network*, 2012, p. s/n.

¹⁵⁷¹ *Idem*.

¹⁵⁷² ROSE, J, GUSTAFSON, J, “Faith-based institutions, institutional mission, and the public good”, *Revista High Lear. Res. Common*, vol. 6 No. 2. p. s/n.

¹⁵⁷³ *Idem*.

¹⁵⁷⁴ *Íbidem*.

5. España.

La educación ha sido un instrumento fundamental para la construcción, desarrollo y consolidación de los Estados nación y su evolución ha sido notable, de tal forma que cada una de sus fases en los sistemas educativos han tenido que responder a retos prioritarios, de manera especial en lo que se refiere a la universalidad de ésta.

España es un país miembro de la Unión Europea, organización internacional que se conformó a partir del 1 de diciembre del 2009, con la entrada en vigor del Tratado de Lisboa. El Dr. Nicolás Rodríguez García señala que con la configuración de la Unión Europea se generó todo un inédito régimen jurídico por medio de tratados internacionales como: el Tratado de la Unión Europea y el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea.¹⁵⁷⁵

Por lo que toca a la materia educativa, es de recordarse que en España - durante la segunda mitad del siglo XX- se presentó la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación a partir de la universalización de la enseñanza primaria; para con posterioridad incorporar además el acceso generalizado a la etapa secundaria, que pasó así a considerarse como parte integrante de la educación básica; sin embargo, no ha sido aún un objetivo estructural consolidar la educación superior y la formación profesional universal.¹⁵⁷⁶

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que la educación básica se integrada por la educación primaria –que comprende seis cursos académicos dentro de las edades ideales de entre los 6 y 12 años de edad- y solamente señala a la secundaria como obligatoria, que comprende cuatro cursos entre los 12 y 16 años de edad.

¹⁵⁷⁵ RODRÍGUEZ GARCÍA, Nicolás, “La creación de un espacio judicial europeo penal. Aportes de los mecanismos de organización y coordinación de la cooperación judicial”. *Revista Iustitia*, Colombia, 2011, no. 9, pp. 9-58.

¹⁵⁷⁶ Boletín Oficial del Estado (BOE), “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 4 y 5. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>. Fecha de consulta: 15/10/2017.

Establece después a la educación secundaria postobligatoria que se compone de: bachillerato; formación profesional de medio grado; las enseñanzas profesionales de artes y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio. El artículo 69 de esa ley determina que la enseñanza postobligatoria, como parte de las medidas que promocionarán las Administraciones educativas para ofrecer a todas las personas la oportunidad de acceder a las enseñanzas de bachillerato o formación profesional.

Constituyen la educación superior: la enseñanza universitaria; las enseñanzas artísticas superiores; la formación profesional de artes y diseño de grado superior; y las enseñanzas deportivas de grado superior.¹⁵⁷⁷

La educación universitaria en España se divide en programas de grado, los cuales duran cuatro años en los que se estudia en profundidad una materia determinada; los másters, que de manera general se pueden cursar en un año para especializarse en un tema concreto; y el doctorado, que constituye la máxima formación que otorgan las Universidades y consiste en una investigación de tres años a cinco años aproximadamente.¹⁵⁷⁸

El sistema educativo tiene Universidades públicas por un lado y Universidades privadas por el otro. Además, se debe señalar la existencia de Universidades completamente *online* o a distancia, que como ejemplo se pueden destacar a dos: la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) -creada en 1972- la cual pretende potenciar la igualdad de oportunidades y colaborar en la descongestión de algunas Universidades convencionales, gracias a la red de centros que se estructura por todo el país. La segunda, es la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) -creada en el año 1995- que de igual forma se basa en el uso de las telecomunicaciones, de modo que el diseño del proceso de enseñanza/aprendizaje se establece en lo que denominan un Campus Virtual.¹⁵⁷⁹

¹⁵⁷⁷ Artículo 3º de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¹⁵⁷⁸ Fundación Universia, "Estructura del sistema educativo", <<https://www.universia.es/estudiar-extranjero/espana/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/2892>> [15 octubre 2019].

¹⁵⁷⁹ Learning, Media & Social Interactions, "La educación a distancia en España", <<http://www.lmi.ub.es/teeode/THEBOOK/files/spanish/html/6spain.htm>> [15 octubre 2019].

Estos proyectos de Universidades en línea han despresurizado el sistema de educación presencial y han dado mayor cabida al ingreso de más universitarios, de tal forma que podrían considerarse como un acercamiento a la educación universitaria universal.¹⁵⁸⁰

Respecto al tema de la gratuidad de la educación la investigación determina el dato de que en España las Universidades públicas no son gratuitas, incluso la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE),¹⁵⁸¹ ha criticado el coste de los estudios universitarios, puesto se mantienen los niveles de precios públicos más altos de la Unión Europea.

En un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, España se encuentra entre los dos tercios de los países que cobran tasas a nivel de grado,¹⁵⁸² es por ello que se tienen previstas becas para poder apoyar la formación profesional, aunque la inversión en los últimos tiempos ha descendido 629 millones de euros.¹⁵⁸³

Por lo tanto, el sistema de becas en España se considera insuficiente, pues además de haber aumentado el coste de las matrículas, las becas han disminuido de manera considerable y los recortes presupuestarios hechos entre 2008 y 2012 representan un saldo negativo para la Universidad pública, según los datos de la propia Conferencia de Rectores (CRUE).¹⁵⁸⁴

En el periodo de 2017-18, el importe total de las becas financiadas por todas las Administraciones educativas fue de 2, 172,539.0 miles de euros, de los

¹⁵⁸⁰ European Funding Guide, “La educación superior en España”, en: <<http://www.european-funding-guide.eu/es/articulos/panorama-general-de-financiamiento/La-educación-superior-en-España->> [15 octubre 2019].

¹⁵⁸¹ Crue Universidades Españolas, ¿Qué es Crue?, en: <http://www.crue.org/SitePages/QueEsCrueUniversidadesEspa%C3%B1olas.aspx>. [15 de octubre de 2019]

¹⁵⁸² Europa Press, “Radiografía de los universitarios españoles, en 9 gráficos”, 2017, en: <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-radiografia-universitarios-espanoles-graficos-20170912191902.html>. [15 de octubre de 2019]

¹⁵⁸³ El País, “¿Es la educación en España realmente gratuita?”, 2017, en: https://elpais.com/elpais/2017/10/18/planeta_futuro/1508336627_707249.html. Fecha de consulta: 15/10/2019.

¹⁵⁸⁴ El País, “La universidad no es gratis”, 2014, en: https://elpais.com/politica/2014/12/19/actualidad/1419010185_711253.html. [15 de octubre de 2019]

cuales, 1, 010,069.5 miles de euros son destinados para las enseñanzas universitarias.¹⁵⁸⁵ De esta última cifra, el Ministerio de Educación aportó 926,337.50 €, y las Comunidades Autónomas aportaron el resto, es decir: 83,732.20 €.

Esto quiere decir que las becas destinadas a las enseñanzas universitarias representan el 46,5% del importe total y el resto es destinado a: 1) enseñanzas obligatorias, educación infantil y educación especial, y 2) enseñanzas postobligatorias no universitarias.

Así, se considera que el coste de las tasas de estudios universitarios en España es uno de los más caros de la Unión Europea: los sextos más caros en grado y los terceros en máster;¹⁵⁸⁶ que es el que se genera por matricularse en una Universidad pública,¹⁵⁸⁷ que incluye gastos administrativos como la apertura del expediente o la creación del carnet de estudiante.¹⁵⁸⁸

Los costes de las tasas de estudios universitarios varían dependiendo de: 1) los estándares de cada Comunidad Autónoma; 2) el grado de "experimentalidad";¹⁵⁸⁹ 3) el coste de los créditos; 4) la matrícula.

En la actualidad, en las Universidades menos costosas de país, los estudiantes pagan entre el 15% y el 20% del gasto que se genera en la institución, cuyo valor oscila entre 800 y 1.100 euros por matrícula. El porcentaje restante es aportado por la propia institución. Las regiones con las tasas más baratas son Andalucía y Galicia mientras que las Comunidades Autónomas que se

¹⁵⁸⁵ Ministerio de educación y formación profesional, "Estadística de las becas y ayudas al estudio curso 2017-2018", 2017, p.4. en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:01214f5e-1c87-4498-bf89-f6be620eca20/2017resumen.pdf>. [15 de octubre de 2019]

¹⁵⁸⁶ El Confidencial, "Las universidades españolas donde estudiar es gratis: "Queremos parecerlos a Europa"", 2019, en: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-06-27/universidades-espanolas-estudiar-gratis-europa_2091182/. [15 de octubre de 2019]

¹⁵⁸⁷ Las universidades privadas gozan de criterios propios en cuanto al coste de las tasas, siendo estos, más elevados.

¹⁵⁸⁸ Fundación Universia, "Preuniversitarios", en: <https://www.universia.es/preguntas-frecuentes/preuniversitarios/at/1151871>. [15 de octubre de 2019]

¹⁵⁸⁹ Se refiere a las diferencias entre las carreras que son más prácticas y las que son más teóricas.

considera que son las que más cuestan las matrículas son Cataluña, Madrid, Castilla y León y la Comunidad Valenciana.¹⁵⁹⁰

Respecto al tema de la calidad de la educación, hay que apuntar que este principio se cifra en el cumplimiento de los objetivos de las Universidades, como lo es el adquirir el conocimiento y que éste garantice no solo un reconocimiento y renombre, sino que, pueda ser incluyente bajo la línea de los derechos humanos. El Estado, a su vez, debe proporcionar las herramientas adecuadas para que las Universidades puedan cumplir dichos objetivos; y de esa manera, poder ser eficaces y contribuir no solo a una mejor calidad interna, sino que, ésta se vea reflejada en la nación.

Es de suma importancia garantizar la calidad de la educación en las diferentes Universidades, ya sean instituciones públicas o privadas, de tal suerte que cumplan con los objetivos obligados para toda educación que garantice esta condición. El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira entre otros principios, en la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

Los objetivos generales para lograr la educación de calidad en toda Universidad son: 1) crear un perfil de egresados competentes para el mundo laboral, no solo a nivel nacional, sino también a nivel internacional; 2) fomentar la investigación; 3) velar por los principios éticos y, 4) hacer la educación más inclusiva. Para cumplir con ello, deben tomarse en cuenta criterios nacionales e internacionales.

Se debe agregar que, a nivel internacional, el Ranking Académico de las Universidades del Mundo, posiciona a 13 Universidades españolas dentro de las 500 mejores; la Universidad de Barcelona se encuentra entre la posición 151-200;

¹⁵⁹⁰Avanzaentucarrera.com, "Tasas universitarias: ¿cuáles son las comunidades autónomas donde es más barata la matrícula?", 2018, <https://www.avanzaentucarrera.com/orientacion/orientacion-academica/carreras-gradados/tasas-universitarias/>. [15 de octubre de 2019]

mientras que la Autónoma de Barcelona, la Complutense, Granada y Valencia se localizan entre los puestos 200 al 300; la Autónoma de Madrid y la Pompeu Fabra, entre el 300 y el 400 y, la Politécnica de Valencia, Oviedo, Sevilla, Baleares, País Vasco y Zaragoza, entre el 400 y el 500.¹⁵⁹¹

Una vez referido uno de los criterios a nivel internacional, también debe invocarse al *Informe sobre el estado de la evaluación externa de las Universidades españolas*, realizado en 2017, el cual menciona que uno de los ejes centrales en la calidad de la educación superior española es el integrar la enseñanza y la investigación con la creación de oportunidades para los grupos insuficientemente representados y más vulnerables.¹⁵⁹²

Para efectos prácticos, se menciona a la Universidad de Salamanca, misma que cuenta con una plataforma de la Unidad de Evaluación de la Calidad que se encarga de la Coordinación del Sistema Estadístico, la ejecución y difusión de estudios basados en indicadores sobre diferentes aspectos de la actividad académica de la Universidad. Esta plataforma lleva el nombre de *Observatorio de la Calidad y el Rendimiento Académico* y tiene como objetivo mejorar y optimizar el rendimiento académico, así como el posicionar a la Universidad en distintos rankings.¹⁵⁹³ Ejemplo de ello se puede constatar en el Times Higher Education World University Rankings 2019,¹⁵⁹⁴ el cual incluye a más de 1,250 Universidades

¹⁵⁹¹ Hay que recordar los indicadores que toma en cuenta el ARWU, los cuales son: el número de alumnos y profesores que han ganado premios Nobel y medallas Fields, el número de investigadores altamente citados, el número de artículos publicados en revistas de Nature y Science, el número de artículos indexados en Science Citation Index - Expanded (SCIE) y Social Sciences Citation Index (SSCI), el rendimiento per cápita respecto al tamaño de una institución, entre otros indicadores. Véase, El País, "España mejora y sitúa 13 universidades entre las 500 mejores del mundo en el 'ranking' de Shanghái", 2019, en:

<https://elpais.com/sociedad/2019/08/14/actualidad/1565797620_935925.html> [16 octubre 2019]. Academic Ranking of the World Universities, en:

<<http://www.shanghairanking.com/es/aboutarwu.html>> [16 octubre 2019].

¹⁵⁹² Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), Informe sobre el estado de la evaluación externa de las Universidades Españolas, 2017, p. 183.

¹⁵⁹³ Observatorio de la calidad y el rendimiento académico, "El Observatorio", en: <<https://indicadores.usal.es/portal/el-observatorio/>> [16 octubre 2019].

¹⁵⁹⁴ Times Higher Education World University Rankings, "World University Rankings 2019", 2019, <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort%20by/rank/sort%20order/asc/cols/stats>> [16 octubre 2019].

alrededor del mundo, dentro de las cuales, la Universidad de Salamanca queda entre las mejores.

La Universidad de Salamanca -fundada en 1218, según el modelo de Bolonia- ha mantenido a lo largo de su historia un ininterrumpido prestigio y reconocimiento internacional, de manera especial en Latinoamérica. Como ya quedó establecido a lo largo de esta investigación, los Estatutos de la Universidad Salamanca fueron el modelo académico con el que se fundaron en las colonias españolas las Universidades en Santo Domingo, México, Lima, y Bogotá –entre las primeras- y en la actualidad mantiene un tradicional contacto con todos los países de Hispanoamérica, lo que genera que miles de estudiantes de más de veinte países vayan a estudiar carreras y seguirse actualizando en diversas especialidades, gracias a su prestigio reconocido, que se resume en dos palabras claves del lema que grabó en su escudo, durante su etapa de máximo esplendor: *Salmantica docet*.

En especial los estudios de Posgrado en Derecho, a cuyos conocimientos accedí desde el año de 1998 y que trato de mantener actualizados con la presente investigación doctoral.

Por otro lado, en cuanto al aspecto de la ciencia, la investigación descubrió que España ha disminuido en el índice “Investigación, desarrollo e innovación” (I+D+i), el cual es uno de los factores esenciales en la búsqueda de la producción científica, ya que de ésta depende de las subvenciones gubernamentales de las que se nutren la inmensa mayoría de científicos y organismos de investigación.

Es más, resulta interesante dejar asentado que a lo largo de los años se había mantenido un descenso del liderazgo científico español. Entre 2009-2013 la colaboración científica internacional fue disminuyendo y este decrecimiento llegó a su máximo declive en 2016, cuando el presupuesto destinado a I+D+i fue de 5.793 millones de euros.¹⁵⁹⁵

¹⁵⁹⁵ G. Corral Miguel, “Un 8,3% más para investigación y ciencia en los Presupuestos Generales para 2018”, EL MUNDO, España, 2018, 3 de abril, <<https://www.elmundo.es/economia/2018/04/03/5ac3453d22601de3478b462e.html>> [16 octubre 2019].

Para años posteriores a los mencionados, ya hubo un aumento en el presupuesto designado a la I+D+i; comenzando con 2017, que reportó un aumento del 4.1%, es decir un presupuesto de 6.029 millones de euros, para finalizar con un gasto invertido de 6.503 millones de euros. En 2018, se propuso aumentar a 7.044 millones de euros esta inversión y llegó a los 7.050 millones de euros y, finalmente, para, en 2019 un presupuesto inicial, con un aumento del 5.1%, que asciende a los 7.413 millones de euros.

Es de notable relevancia observar esta tendencia para contar con presupuestos que no solo busquen la financiación económica, sino también, estimulen al capital humano y fomenten el interés por la investigación y el desarrollo; puesto que con ello, se garantiza el derecho al conocimiento y el progreso de los sectores productivos y económicos.

La Presentación del Proyecto de Presupuestos Generales del Estado de este año contempla también un aumento de 111 millones de euros del Fondo para la Investigación Científica y el Desarrollo Tecnológico.¹⁵⁹⁶

A pesar de estos esfuerzos, el grado de inversión todavía no posiciona a España en la media Europea, ya que el porcentaje actual del Producto Interior Bruto (PIB) español de 2017, destinado a I+D+i, es del 1,2%;¹⁵⁹⁷ mientras que la media europea se sitúa en el 2,07% del PIB; y países como Alemania, Suecia, Francia e incluso Portugal están en el 3,02%; 3,25%; 2,25% y 1,67% respectivamente.¹⁵⁹⁸

Por último, respecto al aspecto relativo a la laicidad, hay que destacar que la Constitución Española de 1978 preserva el derecho de libertad ideológica, religiosa y de culto, así como la prohibición de que se pueda ser obligado a declarar sobre la ideología, religión o creencias que profesa cada persona.¹⁵⁹⁹

¹⁵⁹⁶ *Ídem*, p. 77.

¹⁵⁹⁷ Según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

¹⁵⁹⁸ G. Corral Miguel, "El dinero para investigación y ciencia aumenta más de un 5%, pero sigue lejos de la media europea", *EL MUNDO*, España, 14/ enero/ 2019, <<https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/ciencia/2019/01/14/5c3c95c8fdddf131d8b4615.html>> [16 octubre 2019].

¹⁵⁹⁹ Artículo 16 de la Constitución Española: *Libertad ideológica y religiosa.1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en*

Aunque España en teoría se define como un Estado aconfesional y laico, que dejó de ser oficialmente católico en 1972; en el artículo 16.3 de la Constitución Española se establece un predominio a favor de la Iglesia Católica, cuya organización maneja al menos 35 centros de culto católico en Universidades Públicas;¹⁶⁰⁰ y aún se considera que la mayoría de su población sigue practicando tal religión.

Aunque las estadísticas dicen otras cosas. Según datos de 2018 arrojan que: el 31% de los españoles no creen en Dios y el 64% que sí cree; una mayoría del 60% alberga dudas respecto de esa creencia; la religión es importante en su vida sólo para el 22% de los ciudadanos; únicamente el 23% acude a misa cada mes o reza cada día; y una gran mayoría -el 75%- es partidaria de separar la Iglesia del Estado.¹⁶⁰¹

Los resultados reflejan que si bien en tiempos anteriores la religión católica predominó en la vida cotidiana -así como en la universitaria-, de manera gradual y acelerada, las nuevas generaciones de jóvenes universitarios se declaran a favor de una distinción legal entre Iglesia- Estado; y estar en desacuerdo con la práctica de las capillas, ya que atenta contra la laicidad de las instituciones y limita la libertad de pensamiento. Lo anterior no quiere decir que ya no se practique ninguna fe, sino que van surgiendo nuevas tendencias, que están abriendo las puertas de la diversidad religiosa.

De acuerdo con el Barómetro de septiembre de 2019, realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas, en el cual se realizaron 5,906 entrevistas

sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley. 2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias. 3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones. en: https://www.lamoncloa.gob.es/documents/constitucion_es1.pdf [16 octubre 2019].

¹⁶⁰⁰ Laicismo.org, "Datos sobre capillas en las Universidades Públicas en España, al menos 35 centros de culto católico ", 2016, en: <https://laicismo.org/datos-sobre-capillas-en-las-universidades-publicas-en-espana-al-menos-35-centros-de-culto-catolico/>. [16 de octubre de 2019]

¹⁶⁰¹ Abad Liñán, José M., "España es el tercer país con un mayor abandono del cristianismo de Europa", *El País*, Madrid, España, 2018, 27 de diciembre, https://elpais.com/sociedad/2018/12/26/actualidad/1545833978_509115.html. [15 de octubre de 2019]

en 461 municipios y 50 provincias de la población española, entre ambos sexos, de 18 años y más; resultó que el 23.3 % de esta población se define como católico practicante; 45.9% como católico no practicante; 2.2% como creyente de otra religión; agnóstico/a 7.2%; indiferente o no creyente 8.0%; ateo/a 12.3%; y el 1% no contestó.¹⁶⁰² Lo que podemos concluir de estas encuestas es que, la mayoría de la población aún se identifica con la religión católica aunque no la practique, siendo el 37% de los entrevistados restantes quienes no pertenecen a esta fe.

La pregunta rectora es, ¿Qué hará el Estado español para cubrir las exigencias de las nuevas generaciones sobre la separación Estado – Iglesia y así garantizar en la práctica la libertad religiosa?

6. Finlandia.

El derecho a la educación en Finlandia está contemplado dentro del capítulo sobre “Derechos y libertades básicas” en la Constitución¹⁶⁰³ e implica uno de los fundamentos a través de los cuales se busca promover la justicia en la sociedad.¹⁶⁰⁴ En la Sección 16 de la norma fundamental de ese país se señala de forma expresa que todas las personas tienen el derecho a la educación básica de manera gratuita y que las autoridades deben garantizar a todos la igualdad de oportunidades para recibir otros servicios educativos, de acuerdo con sus habilidades y necesidades especiales.

El texto constitucional señala también que cualquier persona en Finlandia debe tener la posibilidad de desarrollarse sin que alguna dificultad económica se lo

¹⁶⁰² Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), “Barómetro de septiembre 2019”, 2019, p.18. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3260_3279/3261/es3261mar.pdf. [17 de octubre de 2019]

¹⁶⁰³ El texto constitucional finés fue publicado el 11 de junio de 1999.

¹⁶⁰⁴ Dicho fin se encuentra contemplado en la Sección 1 de la Constitución, como parte de sus disposiciones fundamentales.

impida; y además, que la libertad científica, las artes y la educación superior están garantizadas.¹⁶⁰⁵

Estas son las bases constitucionales a partir de las cuales se ha construido uno de los mejores sistemas de educación superior que existen en el mundo y que ha alcanzado un impulso muy importante en materia de investigación y desarrollo.¹⁶⁰⁶

La educación superior ha tenido un papel fundamental en este proceso, pues se ha ido desarrollando de manera significativa sobre todo a partir del siglo XX. La primera Universidad finesa se fundó en 1640 en Turku, una ciudad de la costa suroeste del país que fue, durante mucho tiempo, la capital administrativa de la provincia de Finlandia occidental. A inicios del siglo XIX, dicha Universidad se trasladó a Helsinki y siguió siendo la única institución de educación superior hasta 1908, cuando se creó la Universidad de Tecnología en esa misma ciudad. Años más tarde se estableció en Turku otra Universidad en la cual los idiomas que rigieron la práctica académica fueron el finés y el sueco.¹⁶⁰⁷

En las décadas de los 50 y 60 del siglo pasado se fundaron diversas instituciones académicas especializadas en economía y tecnología que se concentraron en el sur del país, mientras que en los años 70 la educación superior se expandió con el establecimiento de Universidades en el Este y en el Norte debido a las demandas del mercado laboral y por la idea de buscar una mayor equidad en las regiones que conforman el país.¹⁶⁰⁸

Así, se puede señalar que en Finlandia aunque el texto constitucional establece solamente la gratuidad y el derecho que tienen todos a acceder a la educación en el nivel básico; la misma norma fundamental obliga a las autoridades

¹⁶⁰⁵ *Constitución de Finlandia* [en línea] 1999 <<https://oikeusministerio.fi/en/constitution-of-finland>> [18 octubre 2019].

¹⁶⁰⁶ Conviene tomar en cuenta que este año el reporte demográfico señala que Finlandia tiene una población de 5.517.919 personas; es decir, un poco más de cinco y medio millones y mantiene una muy baja densidad de población.

¹⁶⁰⁷ KALPAZIDOU SCHMIDT, Evanthia, "Higher education in Scandinavia", en FOREST, James J. F. y ALTABACH, Philip G. (eds.), *International Handbook of Higher Education* (Parte 1), Springer, Dordrecht, 1a. Reimpresión, 2007, p. 525.

¹⁶⁰⁸ *Ídem*.

a garantizar a cualquier persona cualquier otro tipo de servicios educativos, pero tomando en consideración sus habilidades y necesidades. Esto es de suma importancia en el sistema educativo finés, pues a pesar de establecer como obligatoria la educación básica,¹⁶⁰⁹ la Constitución determina que las autoridades tendrán que generar las condiciones para que cualquiera que tenga la intención de continuar su formación, cuente con las mismas posibilidades de acceder a las instituciones educativas para lograrlo sin que alguna dificultad económica se lo impida.

Una mención aparte recibe en el texto constitucional la educación superior que, en términos de lo señalado en las secciones 16 y 22 de la norma básica, está garantizada por las autoridades para todas las personas, sin restringirlo a sus nacionales o ciudadanos. De hecho, Finlandia se planteó como objetivo que la mitad de sus habitantes entre los 25 y 34 años completara algún tipo de estudios superiores y, en los últimos años, se han dado pasos importantes en esa dirección.

Si se toman en consideración los datos de la OCDE, a pesar de estar por debajo de la media entre los países que forman parte de la organización, en Finlandia el número de personas con estudios superiores pasó del 38% en 2008 al 41% en el año 2018.¹⁶¹⁰

Esto no quiere decir que todas las personas que desean continuar sus estudios después de concluir la educación secundaria puedan acceder al nivel educativo superior, pues existen datos que indican que el 67% de quienes solicitan su inscripción a alguna institución de educación superior no son admitidos.¹⁶¹¹ Los procesos de admisión buscan ser muy equitativos y de acuerdo con lo señalado en la Sección 36 de la Ley de Universidades 558/2009, en los procesos para admitir

¹⁶⁰⁹ El carácter obligatorio de la educación comprende nueve años de instrucción (generalmente de los 7 a los 16 años) en los que la asistencia a clases es necesaria.

¹⁶¹⁰ OCDE, *Education at a Glance 2019: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris, [en línea] 1999. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en> [19 octubre 2019].

¹⁶¹¹ Este es el número más alto entre los países con datos disponibles de acuerdo con los datos de la OCDE. Las áreas en las que se rechaza al mayor número de estudiantes son ciencias sociales, periodismo e información, pues más de tres cuartas partes de quienes solicitan acceso a instituciones en las que se imparten estas carreras no logran su admisión. Ídem.

nuevos estudiantes las solicitudes de ingreso pueden dividirse en diversas categorías, tomando en cuenta la formación académica de quienes pretenden acceder a la educación universitaria.¹⁶¹²

El complejo proceso para ingresar a las instituciones de educación superior ha significado que el porcentaje de eficiencia terminal en Finlandia sea muy alto. A nivel licenciatura, por ejemplo, el 43% de los estudiantes completan sus estudios en el tiempo señalado para tal efecto en el programa de estudios y el 73% lo hacen dentro de los tres años siguientes al tiempo contemplado por la institución educativa.¹⁶¹³

Por lo que se refiere al posgrado, el número de personas que concluyen sus estudios es también alto en Finlandia. En el año 2017, por mencionar sólo un dato, el 1.2% de las personas entre los 25 y 64 años obtuvieron un doctorado. Como en la mayor parte de los países de la OCDE, los campos más populares a nivel doctoral son el de la salud -que atrae el 19% de los graduados-; fabricación y construcción -18%-; matemáticas y estadística -17%-; ingeniería; así como ciencias naturales.

Los datos expuestos confirman que uno de los principios básicos de la educación finesa es que todas las personas cuenten, en condiciones de igualdad, con la oportunidad de acceder a una educación de alta calidad. Esto implica que en base al principio de universalidad, las personas tienen las mismas oportunidades educativas, sin importar su origen étnico, edad, condición económica, etc.

Como muestra de lo anterior es posible señalar los grandes esfuerzos que en Finlandia se llevan a cabo para brindar educación en su lengua materna a las personas que pertenecen a minorías lingüísticas y a los migrantes, pues las instituciones educativas pueden acceder a fondos adicionales a fin de brindar educación apropiada para estos grupos.

¹⁶¹² Universities Act 558/2009 [en línea] <<http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>> [24 octubre 2019].

¹⁶¹³ OCDE, *Education at a Glance*, op. cit. Además de las exigencias propias del proceso de admisión, otra de las causas que se han señalado para explicar las altas tasas de eficiencia terminal, es que de éstas depende, en buena medida, el financiamiento que las instituciones de educación superior reciben por parte del gobierno.

Con respecto a la gratuidad, este concepto se aplica en todos los niveles, es decir desde la pre-primaria hasta la educación superior. A nivel pre-primaria y en educación básica los libros de texto, alimentos y el transporte para estudiantes que viven lejos de la escuela no tienen costo alguno para sus padres.¹⁶¹⁴ En la educación secundaria superior y en la superior, los estudiantes o sus padres se hacen cargo de los gastos relativos a la compra de libros, pero en el primero de estos niveles los estudiantes tienen derecho a ciertos alimentos gratuitos, mientras que en la educación superior éstos son subsidiados por el Estado.¹⁶¹⁵

Para asegurar la igualdad de oportunidades al acceder a alguna institución educativa, existe en Finlandia un adecuado sistema de becas y préstamos destinados a los estudiantes. En la educación superior existe una política pública que promueve ayudas financieras encaminadas a combatir los problemas económicos que pudieran enfrentar quienes acceden a la educación superior.¹⁶¹⁶ Esto es de suma importancia, pues dichas ayudas se dirigen a alcanzar los objetivos contemplados en la Sección 16 del texto constitucional, y se trata de apoyos importantes, a pesar de la gratuidad de la educación superior para los fineses.

Dado que la educación en Finlandia es considerada un derecho básico, las políticas educativas del país se dirigen a garantizar que todas las personas tengan acceso a cualquier nivel educativo. La Sección 8 de la Ley de Universidades señala que los estudios universitarios y los exámenes de ingreso a la Universidad deben ser gratuitos para los estudiantes; sin embargo, pueden cobrarse costos de matrícula a estudiantes extranjeros o en aquellas Universidades que ofrezcan un título o grado conjunto con Universidades que no pertenezcan al país.¹⁶¹⁷

¹⁶¹⁴ Ministry of Education and Culture-Finnish National Agency for Education, *Finnish education in a nutshell*, FNAE, Graono Oy, [en línea], 2017, p. 6.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf> [23 octubre 2019].

¹⁶¹⁵ Ídem.

¹⁶¹⁶ Ídem.

¹⁶¹⁷ Universities Act 558/2009, *op. cit.* Sección 8.

La Sección 10 de la ley que rige a las Universidades, se señala también que se podrá cobrar matrícula –de unos 1,500 euros por año académico- a los estudiantes admitidos en una licenciatura o un máster cuyo programa se ofrezca en un idioma distinto al finés o al sueco. No obstante, estas cuotas no se aplican a ciudadanos que sean ciudadanos de la Unión Europea y a sus familiares.

Tampoco se aplican a las personas que de acuerdo con la Ley de Extranjería, cuenten con una tarjeta azul de la Unión Europea -European Union Blue Card- y que hayan conseguido un permiso de residencia continuo o permanente; o bien, tengan un permiso de residencia de larga duración otorgado por la Unión Europea a nacionales de terceros países.

Las Universidades, además, de acuerdo con lo señalado en esta sección, pueden tener un sistema de becas para apoyar a aquellos estudiantes que participan en programas que contemplan el pago de derechos de matrícula.¹⁶¹⁸

Respecto al tema de la calidad en la educación, ésta es una prioridad en Finlandia que busca alcanzarse a través de un estricto control por medio de una dirección adecuada en el sistema educativo. En ese país, las inspecciones escolares fueron abolidas a principios de la década de los 90, por un cambio de ideología basado en la búsqueda de la calidad a través de la información, del apoyo y del financiamiento. El sistema se funda, por tanto, en las competencias del profesorado y del personal dedicado al ámbito educativo.¹⁶¹⁹

Además existen evaluaciones regulares a nivel nacional para medir los resultados del aprendizaje en ámbitos como: literatura, matemáticas y otros temas de acuerdo con los planes realizados por el Ministerio de Educación y Cultura. La finalidad de estas evaluaciones no es castigar, sino dar seguimiento a la forma en que se han cumplido los objetivos contemplados en los programas gubernamentales.¹⁶²⁰

¹⁶¹⁸ *Íbidem*, Sección 10.

¹⁶¹⁹ Ministry of Education and Culture-Finnish National Agency for Education, *op. cit.*, p. 13.

¹⁶²⁰ *Ídem*. Las instituciones evaluadas reciben sus propios resultados a fin de que sean utilizados para su desarrollo.

Por lo que respecta a la educación superior, las propias instituciones educativas son responsables de la evaluación de sus propias acciones y de la medición del aprendizaje de sus alumnos. Para ello, reciben apoyo de un cuerpo nacional que es responsable del desarrollo de la calidad de la educación.¹⁶²¹

La intención de ofrecer educación superior de calidad en Finlandia tuvo un avance significativo a partir de 1966, cuando el Parlamento aprobó su primera Ley para el Desarrollo de la Educación Superior. Uno de los propósitos fundamentales de este instrumento normativo fue asegurar el crecimiento constante de los recursos asignados a las Universidades e incrementar las capacidades de sus egresados en diversos ámbitos como la tecnología, las ciencias naturales y la medicina. En 1987, una nueva ley otorgó fondos adicionales a las Universidades y preparó el camino para una serie de reformas que reestructurarían el sistema de educación superior.¹⁶²²

Como resultado de estos cambios, en 1999 se aprobó un Plan de Desarrollo para la Educación y la Investigación que se centró en mejorar la calidad a través de la evaluación y la competencia; la igualdad educativa; el aprendizaje permanente; y por medio de un compromiso público para mantener un alto nivel de fondos destinados a la educación. Con dicho Plan se alentó a las instituciones de educación superior a mejorar su capacidad de respuesta frente a las necesidades de la sociedad y la internacionalización en todos los niveles, con el objetivo de que uno de cada tres estudiantes estudiara en el extranjero por lo menos parte del programa que cursara. Hoy en día, logros significativos en estas áreas se han convertido en el sello de la educación superior en Finlandia.¹⁶²³

En lo que respecta a la ciencia, se debe señalar que en la década de los 90, se introdujo en Finlandia un sistema binario de educación superior con el establecimiento de la red de politécnicos que se construyó en el país. Desde entonces, a las Universidades se unieron instituciones educativas cuya finalidad

¹⁶²¹ *Ídem.*

¹⁶²² KALPAZIDOU SCHMIDT, Evanthia, *op. cit.*, p. 525.

¹⁶²³ *Ídem.*

sería formar profesionales con los conocimientos necesarios para atender las necesidades del mercado laboral.¹⁶²⁴

En la actualidad el sistema de educación superior finés se divide en dos sectores paralelos: el de las Universidades y el de las Universidades de ciencias aplicadas.

La Ley de Universidades señala que esas instituciones educativas tienen como misión promover la investigación independiente, así como la educación académica y artística; ofrecer educación superior basada en la investigación; y educar a los estudiantes para servir a su país y a la humanidad.

Para alcanzar esas metas, de acuerdo con lo señalado en la ley, las Universidades deben promover el aprendizaje permanente; interactuar con la sociedad circundante y promover el impacto social de los resultados de las investigaciones y las actividades artísticas que realizan. Este instrumento normativo señala además, que las Universidades deben dirigir sus actividades a lograr altos estándares internacionales en investigación, actividades artísticas, educación y enseñanza.¹⁶²⁵

Por su parte, la Ley de Universidades de Ciencias Aplicadas señala que la misión de estas instituciones es proporcionar educación superior para trabajos profesionales especializados, tomando en cuenta la vida laboral y su desarrollo. Estas Universidades realizan investigación aplicada, actividades de desarrollo e innovación y actividades artísticas para promover la industria, los negocios y el desarrollo de la región, así como para regenerar la estructura industrial de carácter regional.¹⁶²⁶

Por último, la Sección 11 de la Constitución finesa protege la libertad de religión y de conciencia, que comprende el derecho a profesar y practicar una religión; el derecho que tiene toda persona a expresar sus convicciones; y el derecho a formar parte o no de una comunidad religiosa. Este precepto

¹⁶²⁴ KALPAZIDOU, *op. cit.*, p. 525.

¹⁶²⁵ Universities Act 558/2009, *op. cit.* Sección 2.

¹⁶²⁶ Universities of Applied Sciences Act 932/2014 en línea:
<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2014/en20140932_20160563.pdf> [24 octubre 2019].

constitucional, junto con la Ley de Libertad Religiosa, protegen el derecho que tienen quienes forman parte de una comunidad religiosa a ejercer su fe.

En este sentido, la ley contempla algunas disposiciones que regulan la enseñanza de religión y ética en las escuelas de educación básica y secundaria superior. En dichas instituciones, a los estudiantes que pertenecen a alguna comunidad que profesa una religión, se les brinda educación religiosa y a aquellos que no pertenecen a ninguna se les enseña ética secular.¹⁶²⁷

La enseñanza confesional distinta a la evangélica luterana y a la ortodoxa se brinda si hay por lo menos tres estudiantes que pertenecen a la misma comunidad religiosa y sus padres lo solicitan. Con ello se pretende garantizar los derechos de las minorías y asegurar que los niños reciban una educación que sea acorde con las convicciones de su familia. Las mallas curriculares para las distintas religiones se crean de forma conjunta por las comunidades religiosas y las autoridades educativas y tienen como fin que los alumnos se familiaricen con su propia religión y las tradiciones finesas relacionadas con las creencias, así como que conozcan estudiantes que profesen otras religiones y el significado, tanto cultural como humano, de las religiones.¹⁶²⁸

A nivel superior, existen dos facultades de teología en lengua finesa y una más en sueco; sin embargo, la educación tanto en las Universidades como en las Universidades de Ciencias Aplicadas es laica y se busca respetar las creencias de estudiantes, profesores e investigadores para fomentar el avance en el conocimiento sin ningún tipo de sesgo o adoctrinamiento religioso.

¹⁶²⁷ Ministry of Education and Culture. *Freedom of religion* [en línea] <<https://minedu.fi/en/freedom-of-religion>> [26 octubre 2019].

¹⁶²⁸ Ídem. En este sentido véase también SAKARANAHO, Tuula, "Religious Education in Finland", *Temenos. Nordic Journal of Comparative Religion*, Helsinki, vol. 49, no. 2, 2013, p. 225 ss.

VI. COMENTARIOS FINALES.

El análisis y estudio comparativo de estos seis países nos permite comprender el estado actual que tiene el desarrollo del Derecho a la Educación en el ámbito internacional. Aunque se refiere a sólo a algunos aspectos de educación superior, permite observar como en cada país se crean condiciones muy diversas para hacerlo efectivo.

No quisimos basarnos en los análisis comparativos que tienen elaborados organismos internacionales -como la OCDE- porque tienen una orientación especial y segmentada, que ya hemos comentado y criticado; y además porque se refieren sólo a los países más ricos.

Para nuestra realidad hispanoamericana, pensamos que sería más útil estudiar a los tres países latinoamericanos más grandes -Brasil, México y Argentina- porque pudimos ver que los efectos generados por las condiciones impuestas por las instituciones financieras internacionales -FMI y BM- han sido muy similares; y si bien se percibe que han avanzado mucho en la implementación de la educación básica y secundaria, también se comprueba que han tenido que desatender a la educación media y sobre todo, la superior. Y esto considero que es un factor que ha limitado su desarrollo, en todos los órdenes.

La demografía es un factor que a veces se olvida y que está presente siempre. No es lo mismo que el Estado deba procurar medios para educar a una población de más de 208 millones de habitantes, como Brasil; de casi 125 millones, en México o de Argentina, que sólo reporta un poco más de 44 millones habitantes.

En los tres grandes países latinoamericanos vemos similitudes y diferencias. Observamos como la impartición de educación superior se ha venido transfiriendo hacia la inversión privada, lo que ha sido un agente auxiliar importante. Pero con muchas limitaciones y deficiencias.

En primer lugar, porque la iniciativa privada desarrolla a la educación como un negocio y a ello dedica toda su organización y esfuerzos. Siempre pensando en

el mercado, preparando profesionistas para él y sin proponerse ni dedicar recursos para generar conocimiento original.

En una reciente reunión de las cinco Facultades de Derecho de las Macro Universidades que integran la Unión Iberoamericana de Universidades (UIU) –la UNAM, Sao Paolo, Buenos Aires, Complutense y Barcelona- celebrada en octubre pasado en la UBA, se llegó a la conclusión de que se debería defender el nombre de “Universidad” y sólo aceptarlo para instituciones que cumplan con dos requisitos fundamentales: impartir educación de posgrado e invertir en la producción de investigación científica.

Y es que en la mayoría de los países estudiados –creo que con la salvedad de Estados Unidos- las instituciones de educación superior de carácter privado, en ocasiones solo imparten cursos de posgrado con fines comerciales y de carácter especializante; pero casi nunca invierten sus grandes ganancias en producir y patrocinar investigación de tipo científico.

En el caso de España, la investigación no alcanzó a profundizar si los organismos financieros internacionales o su incorporación a la Unión Europea le condicionaron a limitar la inversión pública en el desarrollo de la educación superior; pero sí quedó evidenciado en la investigación y se determinó el dato de que en España, las Universidades públicas no son gratuitas; que la inversión pública en ese rubro en los últimos tiempos ha descendido; y que el coste de las tasas de estudios universitarios en España es uno de los más caros de la Unión Europea. Lo que limita el concepto de universalidad en las posibilidades de acceso a la educación superior, de manera importante.

Estados Unidos y Finlandia son dos casos excepcionales y dignos de servir de ejemplo. La existencia de más de 4,000 Universidades en Estados Unidos y la cantidad enorme de recursos -públicos y de carácter privado- destinados a la educación y la investigación científica, explican la razón de su riqueza y poderío.

Y Finlandia, a pesar de su demografía limitada y controlada, no deja de ser un caso ejemplar y admirable, por haber sabido considerar al gasto educativo en una inversión pública que va a determinar el desarrollo social, económico, político

y cultural de una nación. La elaboración y puesta en marcha de su Plan de Desarrollo para la Educación y la Investigación, basado en la mejora de la calidad de la evaluación y la competencia; la igualdad educativa; el aprendizaje permanente, y a través de un compromiso público para mantener un alto nivel de fondos destinados a la educación –entre otros objetivos, para que uno de cada tres estudiantes estudiara en el extranjero, por lo menos parte del programa que cursara-; ha colocado hoy en día a Finlandia como una de los países más desarrollados e igualitarios del mundo.

La Universidad del siglo XXI tendrá que enfrentar grandes desafíos producto del desarrollo de las fascinantes tecnologías de la comunicación e información, que han creado bases de datos que están al alcance de cualquiera, sin tener que acudir a una biblioteca a un aula universitaria.

También por existir una estrategia para expandir el conocimiento limitado surgido de los grandes centros de estudios universitarios del mundo hacia los países menos desarrollados, a quienes tratan de convencer a de que ya no inviertan en la formación de Universidades, bajo el pretexto de que ya llegaron tarde a ese proceso y es más barato y fácil adquirir el conocimiento online y tomar clases desde Harvard o Yale hasta cualquier rincón del mundo.

Sin embargo, la presente investigación trata de destacar que la consolidación del Derecho a la Educación como un auténtico derecho humano fundamental, tiene –desde nuestro punto de vista- tres grandes retos.

El primero, que la educación se siga haciendo extensiva a todas las personas y en todos los niveles. La idea de que todas las personas deberían llegar a una Universidad, es equivocada, porque la sociedad se compone de la conjunción de la interacción de diversos oficios, técnicas, artes y profesiones. Lo que debe defenderse es que quien tenga las capacidades y deseos de llegar a estudiar en un aula universitaria pueda hacerlo, sin limitaciones económicas o discriminaciones sociales de cualquier especie.

El segundo, consiste en luchar para que la educación sea humanista y no solo técnica o especializante. Educar para la vida y no solo formar para el trabajo.

Las condiciones cambiantes de la vida social requieren de personas preparadas para reinventarse ante los cambios y con una clara conciencia social de cuál es su papel dentro de la sociedad y el medio ambiente. Educar para una vida digna y para contribuir al desarrollo social, la paz y la armonía.

El tercero, reside en la defensa y fortalecimiento de la educación superior; y de manera especial, la que se imparte en las Universidades públicas; las cuales – desde nuestra concepción deberán regirse por los principios de: universalidad, gratuidad, laicidad, ciencia y calidad de excelencia en la docencia e investigación.

La existencia de la Universidad pública es consubstancial a la sobrevivencia del Estado-Nación en el futuro. Porque sólo generando docencia, investigación y difusión de la cultura desde los ámbitos de la autonomía y el pensamiento científico universitario; garantizando la impartición de educación de excelencia; y fomentando una decidida conciencia y compromiso social; poniendo sus producciones intelectuales al servicio de los principales causas y para tratar de resolver los graves problemas que aquejan a cada país, se podrán encontrar alternativas distintas y pensamiento original que logre romper la imposición de las doctrinas económicas globales imperantes, que procuran establecer y mantener el control, dominio y sometimiento del países más débiles y menos desarrollados científica y tecnológicamente.

La Universidad pública es el lugar donde cada país puede encontrar nuevas fórmulas de desarrollo; defender las características de su propia cultura; generar conocimiento científico para su beneficio e independencia tecnológica; preparar a sus propios recursos humanos; y en general, para producir y difundir la inteligencia que cada país tiene y necesita.

La Universidad pública es el lugar desde donde podremos seguir impulsando la consolidación del principio de que el derecho de una persona a educarse, es un derecho humano y fundamental pleno; que garantiza además: el conocimiento, comprensión, uso, disfrute, ejercicio, demanda y exigencia de los demás derechos que la Humanidad ha concebido para beneficio y salvaguarda de todas las personas.

CONCLUSIONES

A propósito del Capítulo Primero:

PRIMERA.- El estudio de la educación es un asunto que envuelve gran trascendencia y valor para entender de dónde venimos, en donde estamos y hacia dónde vamos como humanidad. Aproximadamente hace unos 70 mil años, los primeros *Homo sapiens* comenzaron a conformar estructuras sociales y culturales complejas; y con ello empezaron a germinar las primeras prácticas educativas. Con el paso del tiempo fueron surgiendo las figuras de “Grandes Maestros”, quienes a su vez, crearon distintos modelos educativos. Sin embargo, después de miles de años de enseñanzas, el pensamiento humano no ha logrado establecer las directrices de una educación integral y de calidad para todas las personas, sin importar las clases sociales.

SEGUNDA.- La educación representa para el curso de la historia una revolución, en términos sociales y cognitivos. Es quizá el factor más importante para la producción del conocimiento y la cultura, pues es el ancla en el que se encuentran sujetas las civilizaciones. Sin embargo, hoy en día la educación no solo puede ser entendida como un mecanismo para la transmisión y conservación de la cultura, ya que tiene que revestir un papel crítico para la formación de conciencias que busquen las transformaciones sociales.

TERCERA- A lo largo de la historia, la educación –y de manera particular, la universitaria– ha estado diseñada -desde los círculos de poder- para la reproducción y conservación de las élites sociales. La educación estaba predestinada –y hasta cierto punto, sigue estando– para un grupo selecto y

limitado de personas, con el fin de perpetuar a las clases dominantes, quienes han ejercido el control político sobre las sociedades.

CUARTA- La educación ha sido un privilegio de las élites sociales, que opera en un mecanismo dual; por un lado, generando un mapa curricular exclusivo para su grupo selecto, con el fin de forjar a los nuevos líderes, y por otro lado, produciendo una educación que mantiene el *statu quo*, en la que los estudiantes no son sujetos sino objetos, que se convierten en una pieza más de la mecánica del sistema dominante, que se ha llegado a llamar según la era como: esclavismo, feudalismo, socialismo o capitalismo.

QUINTA.- El recorrido histórico realizado a lo largo de la presente investigación permitió confirmar que los quehaceres educativos se han constituido en dos dimensiones. Primero, en la preservación de las élites sociales, y segundo rechazando a los grupos populares. Lo que no quiere decir que estas dos acciones hayan operado siempre de la misma manera, pues las dinámicas y los mecanismos de la educación elitista podían variar en razón del período, la institución y la cultura; es decir, de acuerdo a las variables de tiempo y de lugar.

En términos generales, se puede señalar que en la Edad Antigua –de forma particular, para los griegos y romanos– la educación tenía una inspiración heroica y aristocrática; en la Edad Media, las enseñanzas griegas se acogieron a favor del Alto Clero; en el Renacimiento, la educación se expandió a otros grupos sociales, aunque seguía siendo un privilegio de las élites, dado que solo podían acceder a ella, la aristocracia, la nobleza, el clero y la incipiente burguesía; luego en el período de la Ilustración, la educación se libera del yugo eclesiástico, pero se adapta a los intereses de la burguesía.

Es hasta los preludios del siglo XX cuando la educación se empieza a comprender como un derecho social que pretende lograr la equidad dentro de los grupos sociales. Para ello, el derecho a la educación debió acoger ciertas características como ser: pública, gratuita, laica y de impartición obligatoria para el Estado.

SEXTA.- La Antigua Grecia y su cultura, es el basamento de la educación en Occidente al establecer actividades para la formación y la trascendencia del hombre; no obstante, su pensamiento fue elitista, puesto que los ideales del Helenismo se configuraron en la aristocracia, excluyendo a los segmentos bajos de la población. En efecto, la educación para los griegos estaba reservada para los hombres libres y ciudadanos, quienes a su vez representaban a los grupos de élite, sin ningún tipo de preocupación material.

SÉPTIMA.- La *Paideia* es un concepto griego que ha sido entendido como "educación"; sin embargo, el elemento esencial para comprender la educación griega es el de *areté*, que significa la "excelencia" y la "virtud". En este sentido, el propósito de la educación griega consistía en la formación de hombres virtuosos.

OCTAVA.- La educación en Occidente se constituyó a partir de los dos grandes Poemas Homéricos: la *Ilíada* y la *Odisea*. En estas obras se percibe que las aspiraciones de la educación se encuentran ligadas al carácter heroico y se asientan en el honor, el valor, el sacrificio y la excelencia. En sí, estas características reúnen el ideal caballeresco y el heroísmo guerrero de la época. En cambio, Hesíodo, en sus obras *La Teogonía* y *Los trabajos y los días* dejó de lado los valores heroicos, para hacer hincapié en el trabajo y en el respeto a la ley. Lo cierto, es que con Homero y Hesíodo se construyó la identidad de Grecia.

NOVENA- Los atenienses fueron el primer pueblo que afrontó de manera directa y formal los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales también denominaron *paideia*. Conforme la *paideia* fue evolucionando, se comenzaron a superar los principios heroicos y guerreros de la educación. En Atenas, la política y el desarrollo del ciudadano se realizaba en el Ágora, por medio de grandes discursos, por lo que la argumentación, la persuasión y la retórica se convirtieron en los nuevos valores de la educación. Este fenómeno, propició la aparición de una nueva

profesión: la de profesor de enseñanza superior. El nombre de estos nuevos maestros fue el de sofistas. En este período, la *areté* de la guerra, cambia por la *areté* de la política, puesto que las élites sociales pasaron del campo de batalla a las plazas y foros.

DÉCIMA.- Sócrates el “Maestro de Maestros” fue el mayor fenómeno educativo de la Edad Antigua. Su principal interés en el campo pedagógico consistió en despertar y estimular en cada individuo la búsqueda de la verdad. A pesar de que no dejó ninguna obra escrita, ni desarrolló un complejo sistema filosófico, su legado ha quedado indeleble en la historia de la humanidad por medio de los diálogos de Platón y las crónicas de Jenofonte. La aportación pedagógica más importante de Sócrates fue su proceso metodológico conocido como mayéutica o arte de la partería intelectual. Sócrates fue un innovador y renovador en temas educativos, difundiendo el conocimiento con la única finalidad de alcanzar la verdad, lo que generó una serie de molestias entre los grupos de poder de Atenas, por lo que fue acusado de delitos en contra de la *Polis* y condenado a muerte. Sócrates se convirtió en el primer gran mártir de la educación, ya que su muerte sirvió para la conservación de las élites en Grecia.

DÉCIMA PRIMERA.- Platón fue el discípulo más destacado de Sócrates y el maestro de Aristóteles. Desde niño recibió la mejor educación impartida en los círculos aristocráticos de Grecia y mantuvo comunicación con los personajes más destacados de la época. Después de la muerte de Sócrates, Platón emprendió su mayor tarea educativa al fundar: *La Academia*, sitio consagrado a la investigación y a la reflexión entre eruditos. Platón diseñó un programa educativo estricto y alejado de la política, enfocado para los filósofos y excluyendo a las clases bajas. En realidad, *La Academia* constituía una especie de secta cerrada, pues Platón opinaba que la educación era para las élites sociales.

DÉCIMA SEGUNDA.- Aristóteles es último gran Maestro de la Antigüedad, fue discípulo de Platón y maestro de Alejandro Magno. Al concluir su magisterio con el gran conquistador, emprendió la fundación de: *El Liceo*, lugar dedicado a la investigación y a la enseñanza. Aristóteles se encargó de sistematizar el conocimiento, en aproximadamente doscientos tratados. Para Aristóteles la educación tenía que ser impartida por el Estado y los planes pedagógicos debían contener la enseñanza de la lectura, escritura, gimnasia, música y dibujo. El programa educativo de Aristóteles partía de tres principios fundamentales: el justo medio; lo humanamente realizable y lo correcto para cada edad. Aristóteles consideraba que la educación tenía que ser transmitida a los ciudadanos, apartando a las mujeres, esclavos y clases populares.

DÉCIMA TERCERA.- Sócrates fue un revolucionario en lo educativo y social, convirtiéndose en una figura incómoda para las élites sociales de Grecia, por lo que su movimiento pedagógico fue sofocado con su muerte. A pesar de que Platón y Aristóteles –en cierta manera– continuaron con la encomienda socrática, lo cierto es que ambos defendieron el conservadurismo educativo, prolongando los privilegios de las élites sociales. Para ellos, la educación y la filosofía tenían que ser reservadas para la aristocracia del conocimiento

DÉCIMA CUARTA.- Con las conquistas militares de Alejandro Magno la cultura griega se expandió, dando origen al período Helenístico. Ciertamente es que durante esta época el conocimiento -emanado de Grecia- alcanzó su universalización; pero a cambio de ello, pierde la fuerza brindada por los educadores clásicos como Sócrates, Platón y Aristóteles. La educación dejó de tener una única dirección y empezaron a surgir diversas escuelas, como: las Escuelas Peripatética, Estoica, Epicúrea, y el Escepticismo. Estas corrientes buscaban un fin común, aunque por distintas vías: la tranquilidad espiritual del hombre. Durante el período helenístico, el pensamiento griego comienza a debilitarse y se da inicio a la transición y

filtración del mundo griego en Roma. La educación nunca dejó de ser un privilegio, solo pasó de las manos de las élites griegas a las romanas.

DÉCIMA QUINTA.- Los romanos fueron hombres pragmáticos y no fueron dados a las elevadas especulaciones filosóficas como los griegos, por lo que la educación romana se perfiló a las virtudes prácticas. Para ellos, la educación tenía que conservar lo antiguo y las tradiciones, lo que en el fondo preservó los privilegios de las élites sociales. Las notas distintivas de la educación romana fueron: la compostura militar; la instrucción civil; la esencia familiar, la moralidad y la practicidad. Por su carácter tradicionalista, las primeras enseñanzas se daban en el seno familiar. Precisamente, la educación familiar se originó por la atención a la aristocracia, quienes ponían énfasis en la religiosidad, la moralidad y el respeto por la ley.

DÉCIMA SEXTA.- A pesar de que Roma tenía una tradición educativa propia, la cultura griega derramó importantes influjos en su pensamiento pedagógico. Para este caso, la *paidea* griega se convirtió en la *humanitas* romana. La educación romana tuvo tintes militaristas y utilitaristas. Sin embargo, la educación se mantuvo como un privilegio de la aristocracia, quienes ahora contaban con maestros privados o esclavos para el propósito de la enseñanza. Mientras que las élites romanas eran educadas, según el Derecho de Gentes los esclavos no representaban más que simples objetos. En efecto, el sistema educativo era el espejo de la sociedad romana, la cual estaba integrada por patricios y plebeyos, como cúspide de la pirámide.

DÉCIMA SÉPTIMA.- Con la caída del Imperio Romano y las invasiones de los bárbaros comenzó la decadencia de la cultura grecolatina. Durante este período de fuertes agitaciones sociales, la cultura antigua lograría su conservación por medio de la Iglesia y el cristianismo. Cristo había sido un Maestro revolucionario, que sabía comunicarse con los doctores eruditos y con los sectores de la población más

humildes. Este método fue recuperado por la Iglesia, la cual operó con un doble lenguaje. En particular, la educación se difundió por medio de catequesis y la evangelización.

DÉCIMA OCTAVA.- Durante un largo tiempo, la educación cristiana estuvo condensada en la catequesis, pero gradualmente fue surgiendo la necesidad de organizar el pensamiento en doctrinas más elaboradas, con una orientación superior y teológica. La construcción de la doctrina católica se asentó dos grandes corrientes: primero en la Patrística y después en la Escolástica. El pensador más relevante de la Patrística, fue San Agustín, quien reunió la fe y el conocimiento en una concepción filosófica. Mientras que el representante más destacado de la Escolástica fue Santo Tomás de Aquino.

DÉCIMA NOVENA.- Con el Cristianismo, el enfoque heroico y aristocrático de la educación se sustituyó por virtudes como la fe, la esperanza y la caridad, logrando acercarse a los sectores más vulnerables de la población. Sin embargo, la educación fue una tarea que centralizó la Iglesia, convirtiendo al cristianismo en un aparato ideológico de control político. La educación por parte de la Iglesia se bifurca en dos modelos: una educación impuesta por medio de dogmas a las clases populares; y otra educación de corte clerical, la cual conservaba la tradición clásica, con el estudio del griego y el latín.

VIGÉSIMA.- En la Edad Media persistió la influencia de la educación cristiana, ahora apoyándose con mayor fuerza en la Escolástica; sin embargo, durante este período, la educación empieza a tomar otras características, por ejemplo: enfatiza en el ascetismo; soslaya los conocimientos eruditos; y se hunde más en los dogmas. De manera concomitante, resurgió el ideal caballeresco, pero solo que ahora el prototipo se cifraba en la visión de la nobleza y el clero. El caballero tenía que ser experto en las siete artes liberales: tirar con arco; cazar; cabalgar; luchar; nadar; escribir versos y jugar ajedrez. Por supuesto que la educación en la Edad

Media se mantuvo como un instrumento de las élites sociales, quienes buscaron a toda costa mantener su poderío en términos militares.

VIGÉSIMA PRIMERA.- En la Edad Media -en el siglo XIII- surgen las Universidades, con las siguientes características: cuentan con una organización corporativa, privilegios, un plan establecido de enseñanza y tienen la posibilidad de emitir títulos y grados académicos. Las Universidades empezaron a funcionar y su linaje podía derivar de dos tipos de fuentes: del Poder del Monarca o del Poder Eclesiástico. Al poco tiempo, comenzaron a especializar al conocimiento, originando las primeras Facultades, de las que sobresalieron Derecho, Teología, Artes y Medicina.

VIGÉSIMA SEGUNDA.- El acceso a las Universidades era exclusivo para la nobleza y el clero; en contadas ocasiones la gente de bajos recursos podía ingresar a los estudios universitarios por medio de vía religiosa, ejemplo de ello lo constituye el beneficio de pobreza que ofrecía -en algunos períodos- la Universidad de Salamanca. Lo cierto es que, desde su cimentación, las Universidades han estado al servicio de las élites sociales.

VIGÉSIMA TERCERA.- En el Renacimiento la educación se refugió en los valores del Humanismo; sin embargo, los beneficios de este tipo de educación no fueron para las clases populares, pues quienes obtuvieron mayor provecho del Humanismo renacentista fueron las élites sociales como la aristocracia, la alta burguesía, los monarcas y los altos cargos de la Iglesia.

VIGÉSIMA CUARTA.- La educación en el Iluminismo alcanzó una mayor madurez, consolidando los avances pedagógicos del Renacimiento, el Humanismo y la Reforma. Se entendieron como ejes rectores del conocimiento: la racionalidad y las libertades del hombre. En el período de la Ilustración surgieron grandes

pensadores y educadores como René Descartes; John Locke; David Hume; Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant.

VIGÉSIMA QUINTA.- A pesar de los movimientos, agitaciones y algunas ideas surgidas en la Revolución Francesa, la educación no se estableció para las clases populares, ya que los grandes vencedores de este período fueron los burgueses. Ciertamente es que con la Ilustración se empieza a brindar educación para el pueblo llano, pero esta educación fue mínima y orientada a la formación de obreros para su explotación a manos de la burguesía. En el siglo XIX, la educación permanece como un instrumento de las élites sociales –ahora la burguesía– para el control y dominación.

A propósito del Capítulo Segundo:

VIGÉSIMA SEXTA.- En la historia de la educación en Latinoamérica, durante el siglo XIX fue de especial relevancia el pensamiento educativo de un grupo de prohombres como Sarmiento, Hostos y Sierra. Estos nombres son centrales para el impulso de la instrucción como una tarea fundamental en los nacientes proyectos nacionales. La extensión de la instrucción se concibe como un auténtico apostolado, tendiente a lograr los ideales sociales del Positivismo. Sin embargo, el ideario de estos próceres contrasta con la realidad social del momento, en la cual el acceso a la educación sigue estando reducido a un grupo privilegiado; y como muestra, la investigación señaló el ejemplo mexicano, durante el Porfiriato.

VIGÉSIMA SÉPTIMA.- En el siglo XX, el ideario de la educación latinoamericana adquirió tintes revolucionarios. En México, el proyecto educativo de José Vasconcelos se tomó en serio el combate al rezago educativo y al analfabetismo. Paulo Freire construye un método educativo crítico, dirigido a lograr la transformación social. En la época contemporánea, Boaventura Santos resalta la

misión emancipadora de la educación, como medio para que los pueblos desarrollen vías de resistencia a la hegemonía del capitalismo global.

VIGÉSIMA OCTAVA.- Las ideas de los educadores latinoamericanos no han logrado cristalizar en un pensamiento educativo latinoamericanista sistematizado, que se oponga de forma general al modelo economicista sobre la educación generado por los agentes internacionales promotores del mercado global en la segunda mitad del siglo XX. Tras la debilitación de los nacionalismos por el fenómeno de la globalización, el pensamiento de una educación comprometida con los pueblos pervive solo en proyectos educativos determinados, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyas bases ideológicas son legado del pensamiento de Sierra y Vasconcelos.

A propósito del Capítulo Tercero:

VIGÉSIMA NOVENA.- El conocimiento es poder y, en consecuencia, durante mucho tiempo estuvo reservado como un privilegio para las élites monárquicas, aristocráticas y religiosas. Organizaciones muy poderosas basaron su existencia precisamente en la transmisión secreta, reservada y muy selectiva del conocimiento, lo que les permitió preservar su hegemonía con base en el manejo y control del saber. Sin embargo, con el paso del tiempo este escenario cambió; y en virtud de la importancia que la educación tiene para los seres humanos, ésta se reconoció primero como un derecho social y luego germinó hasta llegarse a considerar como un derecho humano, a través del cual se reducen las desigualdades, se empodera a las personas y les permite conocer, comprender y ejercitar al resto de sus derechos fundamentales.

TRIGÉSIMA.- Al ser reconocido en diversos textos constitucionales y tratados internacionales, el Derecho a la Educación, como derecho humano, se ha convertido, gracias a los mecanismos de protección y garantía de los que se le

dotan, en un derecho exigible que protege a todas las personas para asegurar, como señala el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, para que éstas puedan salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. De esta manera, la educación se ha convertido en un derecho social y humano que se proyecta como el mejor y más eficiente elevador y nivelador social.

TRIGÉSIMA PRIMERA.- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, ha señalado a la educación como una de las palancas más eficaces para que la sociedad sea más equitativa. Esto implica que hay que eliminar los obstáculos -sociales, económicos, culturales, etc.- que impiden que las personas cuenten con competencias bien desarrolladas que fortalezcan tanto su capacidad de agencia como sus posibilidades de desarrollo. Según esta visión, la educación ésta concebida como elemento de desarrollo de las sociedades, sin privilegiar a las personas.

TRIGÉSIMA SEGUNDA.- El reconocimiento del Derecho a la Educación es el resultado de un largo proceso histórico que comienza con la Constitución Mexicana de 1917 y ha significado una renovación cultural e ideológica recogida, con el paso del tiempo, en gran parte de los textos constitucionales, la Carta de las Naciones Unidas y prácticamente todos los tratados internacionales sobre derechos humanos.

TRIGÉSIMA TERCERA.- La evolución jurídica del Derecho a la Educación ha sido el producto también de su concepción como elemento indispensable para el ejercicio de la libertad y la dignidad. Esta idea establecida en la Declaración Universal de Derechos Humanos se ha confirmado con la aprobación de una serie de convenciones e instrumentos internacionales de suma trascendencia en el sistema universal y en los diversos sistemas regionales de protección de los derechos. Prueba de ello es la aprobación de la Convención relativa a la Lucha

contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos; el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Observación General número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, entre otros.

TRIGÉSIMA CUARTA.- Las obligaciones que se generan para los Estados como resultado de la firma de instrumentos internacionales como los señalados, pretenden hacer de la educación un derecho asequible para todas las personas, a partir de la garantía de su disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

TRIGÉSIMA QUINTA.- La importancia del Derecho a la Educación, sin embargo, no implica solamente la participación de agentes estatales, sino también de otros Organismos Internacionales. En el ámbito de Naciones Unidas, por ejemplo, diversas instituciones como la UNESCO, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo o la UNICEF, desarrollan mecanismos de cooperación para hacer efectivo el derecho a la educación y son quienes lo han llegado a instituir en un pleno derecho humano.

A propósito de la educación laica:

TRIGÉSIMA SEXTA.- La laicidad en la educación resulta fundamental para la formación de las personas de manera científica; y con ello, para que éstas puedan acercarse al conocimiento con criterios de universalidad y sin ningún tipo de limitación ideológica. No debe perderse de vista que en las sociedades democráticas, un elemento fundamental es que se enseñe a convivir con la diferencia y esto sólo es posible a través de una educación que no excluya a nadie en virtud de sus concepciones éticas y religiosas.

TRIGÉSIMA SÉPTIMA.- En la actualidad vivimos en una sociedad caracterizada por su heterogeneidad y pluralidad que no permiten que la escuela se constriña a una sola forma de pensar. La educación laica favorece, por tanto, la generación de conocimiento científico pues, como ha indicado Ruy Pérez Tamayo, la ciencia y la religión, en principio, son dos maneras incompatibles de concebir la realidad en virtud de los criterios de verdad que cada una de ellas acepta. Mientras en la religión la base fundamental es la fe, en la ciencia ese lugar lo ocupa la razón.

TRIGÉSIMA OCTAVA.- El conocimiento no es algo definitivo e inmutable. Por ello es que la educación no debe aceptar dogmas que se defiendan como verdades absolutas. La laicidad en la educación se presenta -en consecuencia- como un elemento fundamental en el ejercicio del Derecho a la Educación.

A propósito de la obligación del Estado de impartir educación pública y gratuita:

TRIGÉSIMA NOVENA.- El reconocimiento del Derecho a la Educación como derecho humano y fundamental, implica como elemento fundamental la obligación que tiene el Estado de impartir educación pública y gratuita, para que ésta pueda estar al alcance de todos. Esta obligación requiere eliminar cualquier tipo de obstáculo -de forma preponderante, los financieros- a fin de asegurar la igualdad de oportunidades y permitir que todas las personas accedan a servicios educativos de calidad. En este sentido, la rectoría del Estado debe ser un elemento fundamental para asegurar el Derecho a la Educación y hacer cumplir todas las obligaciones que de él derivan.

CUADRAGÉSIMA.- Es verdad que la regulación del Derecho a la Educación por parte del Estado puede variar de acuerdo con el tiempo y el lugar en que los órganos del Estado deben intervenir a partir de las necesidades y los recursos de la comunidad y de las personas que la conforman; sin embargo, esas variaciones

no deben dañar la sustancia del derecho o entrar en conflicto con otros derechos humanos reconocidos por el ordenamiento nacional o internacional.

CUADRAGÉSIMA PRIMERA.- Esta flexibilidad que tiene como fundamento el principio de progresividad ha hecho que el carácter obligatorio y gratuito de los diversos niveles educativos se regule de manera distinta. Si bien la educación básica se presenta como uno de los niveles en que la gratuidad y la obligatoriedad son una constante, los Estados regulan de formas diversas el acceso a la educación en virtud de la idea que tengan sobre los trayectos formativos que deben asegurarse a las personas.

CUADRAGÉSIMA SEGUNDA.- En México, por ejemplo, se han dado pasos muy importantes en este sentido y, a partir del 15 de mayo de 2019, se contempla que el Estado debe impartir y garantizar la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. El incluir dentro de la parte Dogmática de la Constitución a la educación superior como obligatoria, lo constituye como un auténtico derecho humano, lo cual implica un paso muy importante en este ámbito, pues constriñe a las autoridades a establecer políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad de las personas en este nivel educativo, a fin de hacer efectivo el carácter universal del Derecho a la Educación.

A propósito del Capítulo Cuarto:

CUADRAGÉSIMA TERCERA.- En las primeras décadas del siglo XXI, el reconocimiento de la educación como un derecho humano es algo que no debería tener lugar a la discusión. Sin embargo, la práctica y las condiciones de realización de ese derecho están sujetas a los vaivenes de la política global. En la definición del contenido y los fines de la educación, intervienen tanto los Estados nacionales como los organismos supranacionales. Las interacciones entre estos distintos agentes crean un sistema complejo de gobernanza global de la educación.

CUADRAGÉSIMA CUARTA.- Desde su fundación, la UNESCO surgió como un organismo comprometido con la universalización del acceso a la educación. El trabajo de la UNESCO es fundamental en el reconocimiento de la educación como un derecho humano. En su actuación global, el organismo ha promovido un modelo humanista de educación, de carácter integral, que ha ido expandiendo el contenido de la escolarización, desde la alfabetización hacia un esquema de educación plena y permanente.

CUADRAGÉSIMA QUINTA.- En los años setenta resultó de gran relevancia el desarrollo del concepto de aprendizaje permanente en el seno de la UNESCO. El Informe Faure propuso al respecto que la educación ha de proporcionar al hombre herramientas para aprender a ser, con base en un sentido humanista, y no solo instruirlo para desempeñar un puesto. Este modelo de tintes utópicos propone un cambio social, en el cual se pongan a libre disposición de la persona los medios de formarse y cultivarse, para que este decida su propia educación con libertad y responsabilidad.

CUADRAGÉSIMA SEXTA.- Como organismo especializado del sistema Naciones Unidas, la labor de la UNESCO es fundamental en la colocación de la educación en un lugar relevante en las sucesivas declaraciones sobre los objetivos de desarrollo. Desde los años noventa, a partir de la declaración de Jomtien, se fortaleció un movimiento a favor de la enseñanza básica universal. Esta tesis se reiteró en las cumbres de Dakar en el año 2000, y en la ciudad de Incheon en 2015. En cada uno de estos foros, fue reconocido que los objetivos de universalización de la educación están todavía lejos de cumplirse, de modo que son una tarea que ha de seguir considerándose una prioridad para los Estados.

CUADRAGÉSIMA SÉPTIMA.- En los años noventa, fue de gran relevancia el Informe Delors, que replanteaba el fondo ideológico de la educación en el seno de

la UNESCO. Este documento visionario introdujo la tesis del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Desde la filosofía humanista que alienta esta visión, la educación se concibe como un tesoro, porque puede ayudar a descubrir los valores en el fondo de cada persona, es decir, sus talentos. Este aprendizaje incluye cuatro pilares, que son distintos tipos de "aprender": a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser. Un sistema educativo fundado en esos pilares concibe a la educación como un todo, como vía para el florecimiento de la persona, y con ello, para el avance de la humanidad.

CUADRAGÉSIMA OCTAVA.- En relación con la enseñanza superior, la labor de la UNESCO ha sido de promoción; de colaboración en tareas de investigación; así como de intercambio. Destaca el Proyecto de Cátedras UNESCO, que busca fortalecer las redes entre las Universidades, así como reconocer las labores de investigación para la mejora de la enseñanza universitaria y científica.

CUADRAGÉSIMA NOVENA.- Las bases conceptuales de la educación formuladas en el seno de la UNESCO han sido retomadas por otros organismos internacionales como la OCDE. Sin embargo, en este proceso de asimilación las nociones humanistas de la UNESCO se han atemperado a los intereses de la ideología economicista dominante de esta última. Así, se ha difundido un concepto de educación que es utilitarista en su contenido. Por ejemplo, del concepto de aprendizaje permanente de la UNESCO se ha potenciado en un sentido económico, de modo que se entiende como la garantía de que los individuos sean capaces de aprender a lo largo de sus vidas laborales, para adaptarse a las exigencias de un mercado laboral fluctuante.

QUINCUAGÉSIMA.- La OCDE no tiene entre sus fines originales ocuparse del tema educativo. Sin embargo, de manera paulatina lo ha incluido entre sus ámbitos de interés. En las primeras décadas de su labor, se presentó una visión que consideraba a la educación como un mero instrumento de política económica.

Con el paso del tiempo, se moderó el discurso del liberalismo de mercado a ultranza y la educación se reconoce como un ámbito con procesos y dinámicas propios. No obstante, la visión educativa de la OCDE lleva implícita una consideración economicista, en tanto valora la importancia de la educación por su contribución al crecimiento económico y al incremento en el bienestar general.

QUINCUAGÉSIMA PRIMERA.- En el paso a la globalización del conocimiento, la OCDE ha dejado de lado las discusiones normativas sobre el propósito y los fines de la educación, dando por sentado que la educación es relevante para el desarrollo de los países y se ha concentrado en las cuestiones técnicas y científicas. La labor técnica y basada en el análisis de datos duros ha promovido medidas para aumentar la eficiencia económica de la actividad educativa. En este contexto se ha gestado una noción de "calidad" de la educación, como ideal asociado al máximo logro de resultados, en términos de aprendizaje de los educandos.

QUINCUAGÉSIMA SEGUNDA.- Siempre en relación con la situación económica, los planteamientos educativos de la OCDE han ido ajustándose en los distintos momentos. En sus comienzos -durante la década de los sesenta- se promovió la expansión del sistema educativo, atendiendo a la visión de que la educación es una inversión que había que aumentar. Tras la recesión económica de los ochenta, las restricciones presupuestarias de los Estados cambian el foco de interés: se desacelera la exigencia de expansión de la oferta educativa pública, para atender otras cuestiones como la mejora de la calidad y el fortalecimiento de los vínculos entre educación y empleo. A partir de los noventa, la preocupación por la calidad, la excelencia y la efectividad escolar se convierten en los temas centrales.

QUINCUAGÉSIMA TERCERA.- La OCDE es pionera en la generación de metodologías para comparar el desempeño de los sistemas educativos, con base en indicadores y cifras sobre los resultados del aprendizaje. Desde 1992 se publica

un informe panorámico anual sobre la educación, que tiene un impacto relevante en las políticas educativas globales, en tanto ofrece un diagnóstico –con base en un sistema de recolección, selección y procesamiento de estadísticas– de los avances y retrocesos de los países en el logro de objetivos educativos.

QUINCUAGÉSIMA CUARTA.- Posiblemente, el programa más exitoso de la OCDE en materia de educación es la prueba PISA, que se aplicó por primera vez en el 2000, y se ha consolidado como una referencia global en materia de evaluación y comparación de los logros educativos entre países. La prueba PISA no evalúa un currículum determinado, sino una base de competencias que se pretende son la clave para la vida en las sociedades actuales. PISA ha generado un estándar universal de objetivos educativos, y sus resultados son la base para emitir recomendaciones de política pública. PISA tiende a convertirse en la base de la cultura de la evaluación educativa, competitiva y comparativa, en todo el orbe.

QUINCUAGÉSIMA QUINTA.- El Banco Mundial se ha ocupado de la educación desde su posición en el sistema económico mundial como organismo de financiamiento. En tal sentido, la educación es básicamente un campo de inversión. En la dinámica económica, la educación ha sido vista siempre como un tema relevante por su impacto positivo en otros aspectos del desarrollo económico, como en el empleo.

QUINCUAGÉSIMA SEXTA.- La preocupación del BM fue en un inicio la expansión de la oferta educativa; esto se promovió mediante el financiamiento para construcción y equipamiento de instalaciones. Como en el caso de la OCDE, tras la recesión de los ochenta se ajustó el objetivo de la política hacia la rentabilidad de esas inversiones. La educación se aprecia a partir de los noventa como herramienta para el combate a la pobreza, al ser una vía para el aumento del ingreso de los individuos. Esta última postura del BM ha incluido una preocupación constante por el financiamiento. Se ha promovido la diversificación

del financiamiento público a la educación, ya mediante la participación de las comunidades locales, así como por vía de la educación privada.

QUINCUAGÉSIMA SÉPTIMA.- Para el año 2000, la postura del BM coincide con la OCDE en la preminencia de la calidad. El tema ya no son los insumos del proceso educativo, sino sus resultados. La inversión se considera perdida cuando la educación no es de calidad, y no se logra que los estudiantes obtengan los conocimientos necesarios. A partir de esta preocupación, el BM ha entrado en otros terrenos, ya no solo hace observaciones económicas sobre cómo administrar el gasto público en educación, sino que nutre su posición con lineamientos de orden pedagógico, sobre qué y cómo se ha de enseñar. Desde los comienzos del siglo XXI, las tesis del BM y de la OCDE coinciden en el modelo de enseñanza basada en competencias, y en la reformulación hacia el mercado laboral del concepto de aprendizaje permanente forjado por la UNESCO.

QUINCUAGÉSIMA OCTAVA.- En Latinoamérica, el Banco Interamericano de Desarrollo es un organismo que ha sostenido una posición análoga de actuación similar a la del BM. Su política también da relevancia al concepto de calidad de la educación, como un elemento vinculado a las mediciones del logro de los objetivos de aprendizaje. El BID ha dado financiamiento para impulsar procesos de reforma educativa en los países, que se han centrado en cuatro temas: descentralización de la gestión de las escuelas, mejora en la capacitación y selección de los docentes, mayor uso de la tecnología, e incremento de la participación social en los procesos educativos.

QUINCUAGÉSIMA NOVENA.- El Fondo Monetario Internacional es un organismo financiero que no incluye a la educación entre sus intereses directos. En tanto promotor de la ortodoxia del mercado, se ha ocupado más bien de establecer los lineamientos de ajuste estructural, a cuyo cumplimiento condiciona el otorgamiento de crédito a los países para salir de momentos de crisis. Sin

embargo, el FMI ha resultado un agente en la gobernanza educativa global por el indiscutible impacto de la política económica en la política educativa.

SEXAGÉSIMA.- Los programas económicos basados en el Consenso de Washington que ha impuesto el FMI a los países incluyen medidas de reducción del déficit y del gasto social, que han repercutido en la inversión pública en educación. El trabajo del FMI como instructor de lineamientos macroeconómicos es inseparable del trabajo del BM como agencia de desarrollo; esta dupla institucional ha sido protagonista en la expansión contemporánea de la economía de mercado a un nivel global.

SEXAGÉSIMA PRIMERA.- La concepción global de la educación es un asunto complejo que reúne los planteamientos de los distintos organismos que han estado involucrados en su gestación. De manera sintética, el trabajo de la UNESCO ha generado la base ideológica de la educación; ha buscado responder el qué debe ser la educación, entendida como contenido de un derecho humano, y cuáles deben ser sus fines, entre ellos el desarrollo integral de la persona y de las sociedades. La OCDE se ha especializado en la cuestión técnica de la evaluación: su interés se ha trasladado a la medición de los resultados educativos y al diseño de acciones efectivas y eficientes para la mejora de esos resultados. En tercer lugar, los organismos de financiamiento han asimilado esas concepciones de la educación y las han acoplado a los principios de la economía de mercado.

A propósito del Capítulo Quinto:

SEXAGÉSIMA SEGUNDA.- La educación superior es un asunto de interés constitucional en diversos países. Sin embargo, el carácter que los textos fundamentales dan a la misma, no es uniforme. En el grupo de países estudiados se observan estos contrastes. El texto constitucional mexicano es el más extenso, al incluir la educación superior como parte del contenido del Derecho a la

Educación, con las características de: obligatorio, universal, inclusivo, público, gratuito y laico. Brasil y Finlandia garantizan el acceso a la educación superior en sus Constituciones, mediante esquemas que aprecien las capacidades o habilidades individuales. En Argentina, se señala únicamente la garantía de la autonomía universitaria, mientras que la Constitución de los Estados Unidos de Norteamérica no hace ninguna mención al respecto.

SEXAGÉSIMA TERCERA.- El sistema de educación superior en Brasil –el más grande de Latinoamérica– es ejemplo de la convergencia entre el sector público y el privado, impulsada por las políticas neoliberales principalmente en la década de los noventa. En la actualidad, el 75% del estudiantado brasileño cursa estudios en una institución privada. El Estado ha promovido esta enseñanza privada como una forma de satisfacer la demanda de plazas, desarrollando programas de transferencia de recursos públicos a la educación privada mediante becas, préstamos o beneficios fiscales. El problema con esta proliferación de Universidades privadas es la falta de control sobre la calidad de las enseñanzas impartidas. Este es un asunto que debe tenerse en cuenta y atenderse para el futuro de la Universidad latinoamericana.

SEXAGÉSIMA CUARTA.- El sistema brasileño se distingue porque sus Universidades públicas son “jóvenes”, en el sentido de que muchas fueron creadas a partir de la primera mitad del siglo XX. Esa “juventud” se ha compensado con un desarrollo meteórico; las principales instituciones brasileñas son reconocidas actualmente por la gran calidad de sus enseñanzas. Sin ser una receta, dos rasgos estructurales de estas instituciones pueden asociarse con el logro de esta calidad: la importancia dada a la investigación como base del modelo universitario, y la rigurosa selectividad en el acceso. Esto, por supuesto, acompañado del adecuado financiamiento público. Profundizar en el ejemplo de estas instituciones puede ser útil para el futuro de la educación superior pública en México y otros países que se

encuentren en la coyuntura crítica de hacer frente a la exigencia social de expansión, sin comprometer el requerimiento de la calidad.

SEXAGÉSIMA QUINTA.- Aunque los países analizados y comparados son muy pocos, el estudio sugiere que las políticas en materia de educación superior reflejan diversas tensiones: entre garantizar el acceso universal o apuntar a la selectividad; entre favorecer la liberalización de la educación privada o destinar mayor inversión a la pública; así como, entre potenciar la investigación o privilegiar la formación profesional. Particularmente en Latinoamérica, el futuro está en superar esas aparentes dicotomías encontrando el justo medio, para consolidar un sistema de educación superior que permita a las Universidades cumplir con la gran misión social que tienen encomendada, de contribuir a la emancipación de sus sociedades.

A propósito del Derecho a la Educación en México:

SEXAGÉSIMA SEXTA.- El Derecho a la Educación en México está plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º, párrafo primero, el cual señala que toda persona tiene derecho a la educación. Para ello, el Estado impartirá y garantizará la educación básica, que incluye la: educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, así como la media superior y superior.

SEXAGÉSIMA SÉPTIMA.- A través de la reforma constitucional del 15 de mayo del 2019, el acceso a la educación superior fue reconocido como obligatorio y gratuito. De acuerdo al artículo 47 de la *Ley General de Educación* la educación superior la conforman los programas de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, así como las opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura y la educación normal. En México, la educación pública tiene las siguientes características: obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

SEXAGÉSIMA OCTAVA.- Sobre el tema de la ciencia, la reforma constitucional en materia educativa, estableció en la fracción V, del artículo 3º, que toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, del mismo modo, que el Estado tiene la obligación de apoyar la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica.

A propósito del Derecho a la Educación en Argentina:

SEXAGÉSIMA NOVENA.- El derecho a la educación en Argentina se encuentra establecida en su Constitución, en los artículos 14 y 75, numeral 19. En estos artículos se hallan las bases de la educación pública estatal argentina. En ellos se reconoce el derecho de enseñar y aprender que tienen todos sus habitantes y se indica que al Congreso le corresponde sancionar leyes que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal, así como la autonomía y autarquía de las Universidades nacionales.

SEPTUAGÉSIMA.- Respecto a los temas de la universalidad y gratuidad, la Ley de Educación Nacional refiere que uno de los fines de la política educativa es el de garantizar a todos el acceso y la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades. En específico, la Ley número 24.521, denominada Ley de Educación Superior, reitera la gratuidad de los servicios que presta el Estado; sin embargo, se refiere solo a los estudios de grado de licenciatura y no incluye así a los de posgrado, con lo cual se introduce una restricción a lo establecido por la Constitución Nacional y permite el cobro de cualquier tipo de cuota, colegiatura, cooperación, o tarifa, directos o indirectos.

SEPTUAGÉSIMA PRIMERA.- En Argentina la evaluación de la calidad está a cargo de la Comisión Nacional de Educación y Acreditación Universitaria, órgano que asiste a las instituciones educativas para mejorar su calidad, emitiendo recomendaciones de carácter público. En la ciencia, las cifras del Ministerio de

Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología advierten que el presupuesto público para la ciencia y la tecnología ha aumentado con los años. Respecto a la laicidad, la cuestión de la educación laica no queda establecida a nivel constitucional ni legal.

A propósito del Derecho a la Educación en Brasil:

SEPTUAGÉSIMA SEGUNDA.- La Constitución brasileña reconoce en su artículo 205 que la educación es un derecho de todos, así como un deber del Estado y de la familia promoverla con la colaboración de la sociedad. En el artículo 206, fracción I, decreta la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en las instituciones de enseñanza. El artículo 208 establece que la educación es obligatoria; la educación media se define como de progresiva universalización y para la educación superior, se precisa que el acceso será según las capacidades de cada uno.

SEPTUAGÉSIMA TERCERA.- En cuanto a la calidad, su mayor barrera es la desigualdad, en el país persiste un sistema de "dualismo escolar", que supone que las escuelas a las que tienen acceso las clases populares muestran en los resultados menores índices de calidad frente a las escuelas reservadas a la población con mayores ingresos.

SEPTUAGÉSIMA CUARTA.- Respecto a la ciencia, la Constitución señala en su artículo 218 que el Estado promoverá e incentivará el desarrollo científico, la investigación, la capacitación científica y tecnológica y la innovación. Asimismo, el artículo 219-B constitucional indica que también el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación desempeñará la labor de investigación. Sobre la laicidad, la Constitución instituye la separación entre el Estado y las iglesias, sin embargo, ésta no es absoluta.

A propósito del Derecho a la Educación en Estados Unidos de América:

SEPTUAGÉSIMA QUINTA.- El Derecho a la Educación en Estados Unidos de América es un tema que no se encuentra regulado en su Constitución, ya que este tema tiene es administrado por los niveles de gobierno estatal y local, las familias, empresas u otros componentes de la sociedad civil. Los temas educativos no son responsabilidad directa del gobierno federal, sino de los Estados que componen la Federación.

SEPTUAGÉSIMA SEXTA.- Respecto a la calidad, podemos decir que las aspiraciones estadounidenses derivadas del neoliberalismo y la libre empresa han generado la atracción de una gran inversión privada a la educación superior; sin embargo, esta visión está siendo cuestionada. Respecto a la gratuidad, es pertinente señalarla la ley *College for All*, es un proyecto de ley presentado al Congreso el 24 de junio de 2019 por el Senador Bernie Sanders. Dicho proyecto de ley plantea reducir las tasas de interés de los préstamos para estudiantes. Como primera medida, la legislación buscaría garantizar que las tasas no sobrepasen el 8,25%. En segundo lugar, se pretende que las tasas de interés de los préstamos para estudiantes disminuyan de forma sustancial, reduciéndose del 4,32% a un 2,32%.

SEPTUAGÉSIMA SÉPTIMA.- Sobre la ciencia, existe una clasificación de las instituciones de educación superior, conocida como *Carnegie*. Esta clasificación se encarga de medir los gastos de investigación y desarrollo en ciencias sociales, humanidades, políticas públicas y trabajo social, esto para de agrupar Universidades de acuerdo con sus ofertas de programa y gastos de investigación.

SEPTUAGÉSIMA OCTAVA.- Con respecto a la laicidad, la educación pública en este país es laica; sin embargo, gran parte de las instituciones de educación

superior son manejadas por grupos religiosos que a menudo practican el servicio y la participación en la comunidad.

A propósito del Derecho a la Educación en España:

SEPTUAGÉSIMA NOVENA.- El derecho a la educación en España se encuentra establecido en la La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. En ella se determina que la educación básica se integra por la educación primaria y se señala que la educación secundaria es obligatoria. Asimismo, se establece la educación secundaria postobligatoria que se compone de: bachillerato; formación profesional de medio grado; las enseñanzas profesionales de artes y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio. El artículo 69 de esa ley determina que la enseñanza postobligatoria, como parte de las medidas que promocionarán las Administraciones educativas para ofrecer a todas las personas la oportunidad de acceder a las enseñanzas de bachillerato o formación profesional.

OCTUAGÉSIMA. - Sobre el tema de la gratuidad de la educación, los datos de la investigación han determinado que en España las Universidades públicas no son gratuitas y que incluso cuentan con las cuotas más altas de la Unión Europea, a pesar de ser instituciones públicas.

OCTUAGÉSIMA PRIMERA.- Para España es importante garantizar la calidad de la educación en las diferentes Universidades, ya sean instituciones públicas o privadas, de tal suerte que cumplan con los objetivos obligados para toda educación que garantice esta condición. La investigación arrojó el dato de que en los últimos años la inversión pública destinada a la educación, ciencia y tecnología ha tenido un comportamiento decreciente.

A propósito del Derecho a la Educación en Finlandia:

OCTUAGÉSIMA SEGUNDA.- El Derecho a la Educación en Finlandia es uno de los fundamentos con los que se busca promover la justicia en la sociedad. Por ello, el texto constitucional finés señala que todas las personas tienen el derecho a la educación básica de manera gratuita y contempla el deber de todas las autoridades de garantizar a todas las personas la igualdad de oportunidades para recibir otros servicios educativos de acuerdo con sus habilidades y necesidades especiales.

OCTUAGÉSIMA TERCERA.- En Finlandia existe un sistema educativo cuya eficacia ha sido reconocida a nivel mundial, porque el propio texto constitucional indica también que cualquier persona debe tener la posibilidad de desarrollarse sin que alguna dificultad económica se lo impida. Esto ha significado que el número de personas inscritas en los diversos niveles educativos haya crecido de manera constante y que la eficiencia terminal en el nivel superior sea muy alta.

OCTUAGÉSIMA CUARTA.- Dado que la educación en Finlandia es considerada un derecho básico, las políticas educativas del país están dirigidas a garantizar que todas las personas tengan acceso a cualquier nivel educativo y que la calidad sea una prioridad que busca alcanzarse, más que a través del control, por medio de una dirección adecuada del sistema. El sistema educativo, por tanto, se funda en las competencias del profesorado y del personal que trabaja en este ámbito, así como en evaluaciones regulares para medir los resultados de aprendizaje cuya finalidad no es castigar, sino dar seguimiento a la forma en que se han cumplido los objetivos contemplados en los programas gubernamentales.

OCTUAGÉSIMA QUINTA.- El Derecho a la Educación ha venido evolucionando de manera gradual hasta llegar a constituirse en un derecho humano y fundamental pleno; un elemento indispensable para alcanzar la justicia social y el ejercicio pleno de todos los demás derechos que el Constitucionalismo reconoce; así como, en el ámbito internacional, como un instrumento que hará posible la

construcción de un mundo que se caracterice por la paz, la cooperación y un desarrollo armónico pleno.

FUENTES DE CONSULTA

A. BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, Nicola y VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía*. trad. Jorge Hernández Campos, Fondo de Cultura Económica, España, 1992.

ABBAGNANO, Nicolás, *Historia de la Filosofía. Vol. 2*. Trad. Juan Estelrich y J. Pérez Ballestar, Editorial Hora, 4ª edición, Barcelona, 1994.

AGUILAR CAMÍN, Héctor y CASTAÑEDA, Jorge, *Un futuro para México*, Editorial Punto de Lectura, México, 2009.

ALEGRE GORRI, Antonio, "Platón, el Creador de las Ideas", en PLATÓN, *Diálogos*. Editorial Gredos, Madrid, 2010.

ALEXY, Robert, *Teoría de los Derechos Fundamentales*, Trad. Ernesto Garzón Valdés. Editorial Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993.

ANDRÉS MARCOS, Teodoro, *Vitoria y Carlos V en la Soberanía de Hispano-América*, 2ª edición, Editorial Universidad de Salamanca, Salamanca, 1946.

ANDERSON, Perry, *El Estado absolutista*. Editorial Siglo XXI, México, 16ª edición, 1998.

ANDERE, Eduardo, *La escuela rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*, Editorial Siglo XXI, México, 2013.

ARAÚJO FREIRE, Ana María, "La voz de la esposa. La trayectoria de Paulo Freire". En GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos Alberto, *Paulo Freire. Una bibliografía*. Editorial Siglo XXI, México, 2001.

ARENDRT, Hannah, *La condición humana*, Trad. Ramón Gil Novales, Editorial Paidós, Barcelona, 2016.

ARISTÓTELES, *Metafísica*, trad. Tomás Calvo Martínez, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

_____, *Ética Nicomaquea*, trad. Julio Pallí Bonet, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

_____, *Política*, trad. Manuela García Valdés, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

ASIMOV, Isaac, *Los griegos. Una gran aventura*. trad. Néstor A. Míguez, Editorial Alianza, Madrid, 2015, 3ª edición.

ASSMANN, Hugo, "BIBLIOGRAFÍA DE PAULO FREIRE". En FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, México, 23ª edición, 1979.

ARTEAGA NAVA, Elisur, *Garantías individuales*. 4ª reimpresión, Oxford University Press, México, 2016.

ATIENZA, Manuel, *El sentido del Derecho*. Editorial Ariel, Barcelona, 6ª edición, 2017.

BARROW, R., H., *Los Romanos*, Trad., Margarita Villegas de Robles, FCE, México, 2ª edición, 2006.

BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad líquida*. Trad. Mirta Rosenberg. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2009.

BENAVENTE, Fray Toribio de, "Motolinía", *Historia de los Indios de la Nueva España*, Edición, estudio y notas de Mercedes Serna y Bernat Castany, Editorial Real Academia Española, Madrid, 2014.

BENDA, Ernst, *et al.*, *Manual de Derecho Constitucional*, Marcial Pons, Madrid, 1996.

BERDIALES Germán, *El Maestro de América*, Editorial Acme, Buenos Aires, 1961.

BEUCHOT, Mauricio y SALDAÑA, Javier, *Derechos humanos y naturaleza humana*. Editorial Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, México, 2000.

BLOCH, Marc, *Introducción a la Historia*. trad. Pablo González Casanova y Max Aub, Fondo de Cultura Económica, México, 4ª edición, 2000.

BÖHM, Winfried, *La Historia de la Pedagogía. Desde Platón hasta la actualidad*. trad. Junior Medeiros, Editorial Eduvim, Argentina, 2010.

BOWEN, James, *Historia de la Educación Occidental*. trad. Juan Estruch. Editorial Herder, Barcelona, tomo I 3ª edición 1990.

_____, *Historia de la Educación Occidental. Tomo II*. Trad. Juan Estruch, Editorial Herder, Barcelona, 3ª edición, 1990.

_____, *Historia de la Educación Occidental. Tomo III. El Occidente Moderno, Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*, Trad. Juan Estruch. Editorial Herder, Barcelona, 1985.

_____, y James y HOBSON, Peter, *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. Trad. Manuel Arbolí Gascón. Editorial Limusa, México, 1997.

BRACHO, Teresa. *El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial. Documento de trabajo*. CIDE, México, Estudios políticos 2, 1992.

CALVILLO, Manuel, *Francisco Suárez la Filosofía Jurídica, el Derecho de Propiedad*, Colegio de México, México, 1945.

CANDEL, Miguel, "Aristóteles, Primer Filósofo Sistemático", en ARISTÓTELES, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

CANDIDO, Igor, *Petrarch and Boccaccio. The unity of knowledge in the pre-modern world*, Editorial De Gruyter, Boston, 2018.

CARBONELL, Miguel, *Una historia de los derechos fundamentales*, Porrúa, México, 2010.

CARRANCÁ Y RIVAS, Raúl, *El arte del Derecho. Magister Iuris*. Editorial Porrúa, México, 2001.

CASSIRER, Ernst, *Filosofía de la Ilustración*, Fondo de Cultura Económica, España, 1993.

CAULKINS, Jonathan, *Intelligent Giving: Insight and strategies for Higher*

Education Donors, Editorial Rand corporation, Estados Unidos de América, 2002.

CHUECA, Ricardo, "La marginalidad jurídica de la dignidad humana", en Id., *Dignidad humana y derecho fundamental*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2015.

CICERÓN, Marco, Tulio, *Cuestiones Académicas*. trad. Julio Pimentel Álvarez, UNAM, México, 1980.

_____, *De la república*. trad. Julio Pimentel Álvarez, UNAM, México, 1984.

_____, *De las leyes*, Trad., Julio Pimentel Alvares y Martha Patricia Irigoyen Troconis, UNAM, México, 2016.

_____, *Disputas tusculanas*. Trad. Julio Pimentel Álvarez, UNAM, México, 1979.

CICERONIS Marci Tulli, *In Catilinam oratio I, in Senatu Habita*, Ed. Bosch, Barcelona, 1956.

COLUCCIO, Salutati, *De Nobilitate Legum et Medicinae*, Editorial Vallecchi, Italia, 1947.

CONTRERAS BUSTAMANTE, Raúl, *Derecho Constitucional*, Vol. 2. Editorial Porrúa, México, 2017.

_____, Raúl y coautores, *Teoría de la Constitución*, Editorial Porrúa, México, 8ª edición 2018.

COPLESTON, Frederick, *Historia de la Filosofía*, Tomo I, *Grecia y Roma*, Editorial Convivium, Madrid, 2012.

COSÍO VILLEGAS Daniel, *Historia Moderna de México. El Porfiriato*, Editorial Hermes, quinta edición, México, 1990.

CRESPO, Emilio, "Introducción general", en HOMERO, *La Ilíada*, Editorial Gredos, Madrid, 2015.

CRUZ PARCERO, Juan Antonio. *El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos*. Editorial Trotta, Madrid, 2012.

CURTIUS, Ernst, Robert, *Literatura europea y edad media latina*. Traducción de Margrit Frenk y Antonio Alatorre, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1975.

DE CUSA, Nicolás, *De Concordantia Catholica o Sobre la Unión de los Católicos*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 1987.

DE MIGUEL Raymundo; *Nuevo Diccionario Latino-Español Etimológico*. Sáenz de Jubera, Hermanos Editores, Madrid, 1919.

DESCARTES René, *Discurso del Método*. Trad. Manuel García Morente, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

DEWEY, John, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Editorial Morata, Madrid, 1998.

DIETERLEN, Paulette, *Los derechos económicos y sociales. Una mirada desde la filosofía*. Editorial Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM, México, 2010.

DILTHEY, Guillermo, *Historia de la Pedagogía*. Trad. Lorenzo Luzuriaga, Editorial Losada, Argentina, 2ª edición, 1942.

DIÓGENES LAERCIO, *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres. Libro Tercero*. trad. de Carlos García Gual, Editorial Alianza, Madrid, 2007.

D'ORS, Álvaro, *Derecho Privado Romano*, EUNSA, Pamplona, 10ª edición., 2004.

DÜRING, Ingemar, *Aristóteles. Exposición e interpretación de su pensamiento*. trad. Bernabé Navarro, Editorial UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas, México, 2ª edición, 2010.

DWORKIN, Ronald, *El imperio de la justicia*. Trad. Claudia Ferrari. Editorial Gedisa, Barcelona, 2008.

ECHEVERRÍA, Lamberto de, *Presentación de la Universidad de Salamanca*, Biblioteca de la Caja de ahorros y Monte de Piedad de Salamanca, Salamanca, 1985.

ELTON, Geoffrey Rudolph, *La Europa de la Reforma. 1517-1559*. Trad. Jesús Fomperosa, Editorial Siglo XXI, España, 2016.

ESCALANTE GONZALBO, Pablo, "El México antiguo", en *Nueva Historia mínima de México*, Editorial Colegio de México, México, 2006.

ESQUIVEL OBREGÓN, Toribio, *Apuntes para la Historia del Derecho en México*, 3ª edición, Editorial Porrúa, México, 2004.

FASSÒ, Guido, *Historia de la Filosofía del Derecho. Tomo I, Antigüedad y Edad Media*. trad. José F. Lorca Navarrete, Ediciones Pirámide, Madrid, 3ª edición, 1982.

_____, *Historia de la Filosofía del Derecho. Tomo II, La Edad Moderna*. Trad. José F. Lorca Navarrete, Ediciones Pirámide, Madrid, 3ª edición, 1982.

FAURE, Edgar, *Aprender a Ser: La Educación del Futuro*, Alianza/UNESCO, Madrid, 1973.

FERRARI, Marcio y JAMIL CURY, Carlos Roberto. *Grandes pensadores: historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires: Papers Editores, 2005.

FERRANDO BADÍA Juan, *Estructura interna de la Constitución. Su dinámica política y factores*, Tirant lo Blanch, Valencia, 1990.

FERRAJOLI, Luigi, *Democracia y Garantismo*, edición de Miguel Carbonell. Editorial Trotta, Madrid, 2ª edición, 2010.

_____, Luigi, *Derecho y razón*. trad. Perfecto Andrés Ibáñez. Editorial Trotta, Madrid, 10ª edición 2018.

FIERRO FERRÁEZ, Ana Elena y José Pablo ABREU SACRAMENTO. *Derechos humanos, derechos fundamentales y garantías individuales*. Editorial Oxford University Press, México, 2012.

FINLEY, Moses. *El mundo de Odiseo*. trad. Mateo Hernández Barroso. Fondo de Cultura Económica, México, 1956.

FIORI, Ernani María, "Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire". En FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, México, 23ª edición 1979.

FIOVARANTI, Maurizio, *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones*. Trad. Manuel Martínez Neira. Editorial Trotta, Madrid, 7ª edición 2016.

FIX ZAMUDIO, Héctor y Salvador VALENCIA CARMONA. *Derecho Constitucional Mexicano y Comparado*. 9ª ed. Porrúa-UNAM, México, 2017.

FLÓREZ MIGUEL, Cirilo, *René Descartes, la constitución de la modernidad*, en DESCARTES, René, *Reglas para la dirección del espíritu*, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

FLORIS MARGADANT, Guillermo, *Introducción a la Historia del Derecho Mexicano*, Editorial Esfinge, 18ª edición, México, 2009.

FLYNN, James R. "El Efecto Flynn", *Mente y Cerebro*, 2008.

FLYNN, James R. *Are we getting smarter? Rising IQ in the Twenty-First Century*. New York: Cambridge University Press, 2012.

FOREST, J, PHILIPS G, *International Handbook of higher education*, Springer, Estados Unidos de América, 2007.

FREIRE, Paulo, *A la sombra de este árbol*. Trad. Agustín Requejo Osorio. Editorial El Roure, Barcelona, 1997.

_____, Paulo, , *Pedagogía de la Esperanza*. Trad. Stella Mastrangelo. Editorial Siglo XXI, México, tercera reimpresión de la segunda edición, 2017.

_____, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, México, 23ª edición 1979.

GADOTTI, Moacir, *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Editorial Siglo XXI, México, 4ª edición, 2003.

_____, Moacir, "La voz del biógrafo brasileño. La práctica a la altura del sueño". En GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos Alberto, *Paulo Freire. Una bibliografía*. Editorial Siglo XXI, México, 2001.

_____, Moacir, *Educación para otro mundo posible*, Centro Internacional Miranda, Caracas, 2011.

GALLEGOS ROCAFULL, José, *El Hombre y el Mundo de los Teólogos Españoles de los Siglos de Oro*, Editorial Stylo, México, 1946

GAMAS TORRUCO José, *Derecho Constitucional Mexicano*, Editorial Porrúa, México, 2006.

GARCÍA, Aniza, *Los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) como derechos exigibles en el nuevo constitucionalismo latinoamericano*. Editorial Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México, 2015.

GARCIADIEGO DANTAN, Javier, *De Justo Sierra a Vasconcelos, La Universidad Nacional Durante la Revolución Mexicana*, Editorial El Colegio de México, México, 1997.

GARCÍA GUAL, Carlos, "La Odisea Homérica y su tradición literaria". En HOMERO, *La Odisea*, Editorial Gredos, Madrid, 2015.

GARCÍA RAMÍREZ Sergio, *Panorama de la jurisprudencia interamericana sobre derechos humanos*, CNDH, México, 2018.

GARCÍA PELAYO Manuel, *Derecho Constitucional Comparado*, Editorial Tirant lo Blanch, Madrid, 1984.

_____, en el "Prólogo" de: PLATÓN, *Diálogos*. Editorial Gredos, Madrid, 2010.

GARIBAY, Ángel, *La Literatura de los Aztecas*, Editorial Joaquín Mortiz, México, 1964

GARGARELLA Roberto y ETCHICURY Horacio Javier, *La Constitución en 2020, 48 propuestas para una sociedad igualitaria*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2011.

GELII, Aulli. *Noctes atticae*, Trad. Amparo Gaos Schmidt, UNAM, México, Tomo I, 2000.

GELIO, Aulo, *Noches áticas*. Tomo I, trad., Amparo Gaos Schmidt, UNAM, México, 2000, p. 164

GOMEZ, Hermosilla, Josef, *Arte de hablar en prosa y verso*. Imprenta Real, Madrid, 1826.

GÓMEZ ROBLEDO, Antonio, *Ética Nicomaquea-Política*, en ARISTÓTELES, Ed. Porrúa, Colección Sepan Cuantos, México, vigésimo primera edición, 2007.

GONZALBO AIZPURU, Pilar, *Historia de la Educación en la Época Colonial*, Editorial Colegio de México, México, 1990.

GRABMANN, Martin, *Historia de la filosofía medieval*, Labor Editorial, Madrid, 1928.

GUDEMANN, Alfred, *Historia de la Literatura Latina*. Editorial Labor, Madrid, 3ª edición, 1942.

GUTHRIE, W. K. C., *Historia de la Filosofía Griega, Vol. IV. Platón, el Hombre y sus Diálogos. Primera época*. trad. Álvaro Vallejo Campos y Alberto Medina González, Editorial Gredos, Madrid, 1990.

HABERMAS, Jürgen, *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. trad. Manuel Jiménez Redondo. Editorial Trotta, Madrid, 6ª edición, 2010.

HABERMAS, Jürgen, *Aclaraciones a la ética del discurso*, Trotta, Madrid, 2000.

HAMILTON, MADISON y JAY, *El Federalista*, Trad. Gustavo R. Velasco. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2ª edición, 2010.

HAURIOU André, *Derecho Constitucional e Instituciones Políticas*, Editorial Ariel, Barcelona, 1980.

HERACLIDES, Alexis y DIALLA, Ada, *Humanitarian intervention in the long nineteenth century*, Manchester University Press, Reino Unido, 2015.

HERNÁNDEZ-VELA SALGADO, Edmundo, *Diccionario de Política Internacional*, Editorial Porrúa, 5ª ed., México, 1999.

HERÓDOTO, *Historia, Libro II*. trad. Carlos Schrader, Editorial Gredos, Madrid, 2015.

HESÍODO, *Teogonía*. Trad. A. Pérez Jiménez y A. Martínez Díaz, Editorial Gredos, Madrid, 2015.

HOBBSAWM, Eric, *Las revoluciones burguesas*, trad. Ximénez de Sandoval. Editorial Guadarrama, Madrid, 1971.

HORATII, Quinti, Flacci, *Opera*. Editado por H. H. Milman, D. D., Londres, 1868.

_____, *Epodon carminumque libri et carmen seculare*. Trad., Rubén Bonifaz Nuño, UNAM, México, 2007.

HORKHEIMER, Max, *Crítica de la Razón Instrumental*, Trad. Jacobo Muñoz, Editorial Trotta, Madrid, 2ª edición, 2010.

HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor, *Dialéctica de la Ilustración*, Trad. Juan José Sánchez, 3ª edición, Editorial Trotta, Madrid, 1998.

HOSTOS, Eugenio María, *Forjando el porvenir americano*, Editorial Cultural, S. A., Cuba, 1939.

_____, *Tratado de Sociología*, Editorial Bailly-Bailliere e hijos, Madrid, 2010.

HUME David, *Tratado de la Naturaleza Humana. Ensayo para introducir el método experimental de razonar en los asuntos morales*. Trad. Vicente Viqueira, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

IRIGOYEN TROCONIS Martha, Patricia; *De Legibus*, UNAM, México, 2016.

ISIDORI Hispaliensis Episcopi, *Etymologiarum sive originum libri XX*, Typographeo clarendoniano, Oxonii, 1911.

JAEGER, Werner, *Paideia: los Ideales de la Cultura Griega. Libro Primero*. Trad. Joaquín Xiral, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

_____, *Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega. Libro segundo*. trad. Joaquín Xiral, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

_____, *Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega. Libro Tercero*. trad. Joaquín Xiral, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

_____, *Aristóteles, bases para la historia de su desarrollo intelectual*. trad. José Gaos, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2011.

_____, Werner, *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Trad. Elsa Cecilia Frost. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2008.

JAYAWICKRAMA, Nihal, *The judicial application of human rights law. National, Regional and International Jurisprudence*. Cambridge University Press, Cambridge, 2ª edición, 2017.

JUSTINIANO, *Corpus Iuris Civilis*, trad. Paulus Krueger, Berolini, apud Weidmannos, 13 ed., 1963.

JUVENAL, *Sátiras*. Trad. Bartolomé Segura Ramos, Ed. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1996.

KANT, Immanuel, *Sobre Educación. Kant, Pestalozzi y Goethe*. Trad. Lorenzo Luzuriaga, Editorial Daniel Jorro, Madrid, 1911.

_____, *Contestación a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?* Trad. Roberto r. Aramayo, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

_____, *La metafísica de las costumbres*, Tecnos, Madrid, 1989.

KLINKERT, Thomas, *Muße Und Erzählen: Ein Poetologischer Zusammenhang: Vom «Roman De La Rose» Bis Zu Jorge Semprún*, Editorial Mohr Siebeck GmbH & Co. KG, Alemania, 2016.

KROPOTKIN Piotr, *Historia de la Revolución Francesa*, Editorial Vergara, Barcelona, 2005.

_____, *Historia Comparada de la Educación en México*, 8ª edición, Editorial Porrúa, México, 1947.

KUMARIN, V., et. al. *Antón Makárenko. Su vida y labor pedagógica*. Trad. Joaquín Rodríguez. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

LARROYO FRANCISCO, *Sistema e Historia de las Doctrinas Filosóficas*, con la colaboración de Edmundo Escobar, Ed. Porrúa, México, 1968.

LENKERSDORF, Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*. Editorial Porrúa, México, 2002.

LEÓN-PORTILLA, Miguel, *Historia documental de México 1*, 4ª edición, Editorial UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, México, 2013.

_____, "Introducción general". En *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*, Editorial UNAM, México, 2010.

_____, "El concepto náhuatl de la educación", en *Siete ensayos sobre la cultura náhuatl*, Editorial UNAM, México, 1958.

LICHTENSZTEJN, Samuel. *Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial: instrumentos del poder financiero*. Universidad Veracruzana, México, 2010.

LINO GOMES, Nilma, "Presentación". En SOUSA SANTOS, Boaventura de, *Educación para otro mundo posible*, Editorial CLACSO-CEDALC, Colombia, 2019.

LOMELÍ VANEGAS Leonardo, *El proyecto de Justo Sierra*, en *La Universidad durante la década revolucionaria (1910-1920)*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo, *Educación Mexica. Antología de textos Sahaguntinos*, Editorial Instituto de Investigaciones Antropológicas, México, 1985.

LÓPEZ DE GÓMARA, Francisco, *Historia general de las Indias*, Tomo I, Editorial Calpe, Madrid, 1922.

LÓPEZ MEDEL Jesús. *Hacia un nuevo Derecho a la Educación. Principios filosófico-jurídicos y comunitarios en la política educativa de la Unión Europea*. Real Academia de Doctores, Madrid, 1995.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Editorial Losada, Buenos Aires, 9ª edición, 1971.

MACINTYRE, Alasdair, *Historia de la Ética*. trad. Roberto Juan Walton, Editorial Paidós, España, 2015.

MANACORDA, Mario, "La educación en la primera mitad del siglo XIX". En MANACORDA, Mario, *Historia de la Educación 2: del 1500 a nuestros días*, Editorial Siglo XXI, México, 2009.

MARÍAS, Julián, *Historia de la filosofía*. Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1941.

MARROU, Henry-Irénée, *Historia de la Educación en la Antigüedad*. trad. Yago Barja de Quiroga, Editorial Akal, Madrid, 1985.

MARTÍNEZ, José Luis, *Hernán Cortés*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1990.

MARTÍNEZ MOCTEZUMA Lucía, *Rafael Ramírez Castañeda y los grandes problemas de México*, SEP-Ediciones El Caballito, México, 1980.

MARTÍNEZ DE PISÓN José, *El Derecho a la Educación y la libertad de enseñanza*, Dykinson-Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2003.

MAKÁRENKO, Antón. *Poema Pedagógico*. Omegalfa

MELGAR MANZANILLA Pastora, *Proporcionalidad y equidad tributarias a la luz del paradigma de los derechos humanos*, UNAM, México, 2017.

MENDIETA Y NÚÑEZ, Lucio, *Historia de la Facultad de Derecho*, UNAM, México, 1956.

MENDIETA Y NUÑEZ, Lucio, *El Derecho Precolonial*, Editorial Porrúa, 4ª. edición, México, 1981.

MEYER, Eugenia. "La diversidad cultural como desafío frente a la globalización", en SOLANA, Fernando (Comp.), *Educación: Visiones y revisiones*. Editorial Siglo XXI, México, 2006.

MIRANDOLA, Pico della, *De la dignidad del hombre*, Editora Nacional, Madrid, 1984.

MILL, John Stuart, *Sobre la libertad*, trad. Josefa Sainz Pulido. Editorial Aguilar, 1962.

MOLINA ENRIQUEZ, Andrés, *Los grandes problemas nacionales*, Editorial Imprenta de A. Carranza e hijos, México, 1909.

MOMMSEN, Theodor, *Historia de Roma*. Tomo II. Trad. Alejo García Moreno, Ed. Turner, Madrid, 2003.

MONDOLFO, Rodolfo, *Figuras e Ideas de la Filosofía del Renacimiento*, Editorial Icaria, Barcelona, 1980.

MONTANELLI, Indro, *Historia de los griegos*. trad. Domingo Pruna, Editorial Impresia Ibérica, Barcelona, 4ª edición, 2009.

_____, Indro, *Historia de Roma*. Trad. Domingo Pruna. Editorial Debolsillo, México, 2005.

MONTESSORI, Maria, *La autoeducación en la escuela elemental*, Trad. Juan Palau Vera, Araluca, Barcelona, 1920.

_____, *Educazione e pace*, Opera Nazionale Montessori, Roma, 2004.

_____, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2003.

_____, *Dios y el niño y otros escritos inéditos*, Trad. Maria Pons Irazazábal, Herder, Barcelona, 2016.

MORANDO, Dante. *Pedagogía: Historia crítica de las corrientes pedagógicas que han forjado el desarrollo de la educación*. Luis Miracle, Biblioteca de Antropología, Barcelona, 1972.

MORENO CLAROS, Luis Fernando, "Arthur Schopenhauer, el filósofo pesimista". En SCHOPENHAUER, Arthur, *El mundo como voluntad y representación*. Editorial Gredos, Madrid, 2014.

MORRIS, A. E., *Historia de la forma urbana. Desde sus orígenes hasta la Revolución Industrial*, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2018, p. 407.

NEGRÍN FAJARDO, Olegario, *Historia de la Educación*, Editorial Universitaria Ramón Areces, Madrid, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich, *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Trad. Andrés Sánchez Pascual, Editorial Alianza, Madrid, 2017.

O'GORMAN, Edmundo, ¿Tienen las amélicas una historia común?" en *Historiología: Teoría y práctica*, Editorial UNAM, México, 1999.

_____, *Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México 1910*, UNAM, México, 2010.

OLTRA, Enrique, *Paideia precolombina*, Editorial Castañeda, Argentina, 1977.

PAPADOPOULOS, George S., *Education 1960-1990: The OECD Perspective*. OECD, París, 1994.

PAZ, Octavio, *El laberinto de la soledad*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

PECES BARBA, Gregorio. *Derechos fundamentales I. Teoría general*. Guadiana, Madrid, 1973.

PÉREZ DE LOS REYES, Marco Antonio, *Historia del Derecho Mexicano. vol. II*, Editorial Oxford University Press, México, 2003.

PÉREZ JIMÉNEZ, Aurelio, "Hesíodo y su mundo", en HESÍODO, *Teogonía*. Trad. A. Pérez Jiménez y A. Martínez Díaz, Editorial Gredos, Madrid, 2015.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique, *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución. 11ª ed.* Tecnos, Madrid, 2017.

PIAGET, J., *The Origins of Intelligence in Children*, International University Press, Nueva York, 1965, *passim*.

PIGNA, Felipe, *Los mitos de la Historia Argentina*, Editorial Planeta Historia y Sociedad, Buenos Aires, 1979.

PIZZORUSSO, Alejandro, *Las Generaciones de Derechos*, trad. de Daniel Berzosa. *Anuario de Derechos Humanos*, Madrid, Nueva Época, vol. 3, 2002.

PLATÓN, *La República, Libro X*. Trad. Conrado Eggers Lan, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

_____, *Teeteto*. Trad. Isabel Santa Cruz, Álvaro Vallejo Campos y Néstor Luis Cordero, Editorial Gredos, Madrid, 1988.

_____, *La República*. Libro VII. Trad. Conrado Eggers Lan, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

PLUTARCO, *Las vidas paralelas*, Trad. D. Antonio Ranz Romanillos, Imprenta central, 1879.

POLIBIO, *Historias*, IX, 6. Trad. Alberto Díaz Tejera, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1982.

PONCE Aníbal, *Sarmiento, constructor de la nueva Argentina*, Editorial Solar/Hachette, Buenos Aires, 1976.

PRIETO SANCHÍS, Luis, *Constitucionalismo y positivismo*. Editorial Fontamara, México, 4ª edición 2011.

QUINTILIANUS Marcus, Fabius, *Institutionis oratoriae, libri XII*, editado por Ludwig Rademacher, Leipzig, 1971.

RAMÍREZ CABAÑAS, Joaquín, "Introducción". En DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, Editorial Pedro Robredo, México, 1939.

RÉMONDON, Roger, *La Crisis del Imperio Romano, de Marco Aurelio a Anastacio*. Trad. Carmen Alcalde, Editorial Labor, Barcelona, 1967.

REY MARTÍNEZ, Fernando, *La dignidad humana en serio, Desafíos actuales de los derechos fundamentales*, Editorial Porrúa, México, 2012.

RIVERA GARCÍA, Antonio, *Republicanism calvinista*, Editorial Res publica, España, 1999.

RIVERO ORTEGA, Ricardo, *¿Para qué sirve el Derecho?*. Editorial Porrúa, México, 2018.

ROBLES Martha, *Educación y Sociedad en la Historia de México*, Editorial Siglo XXI, 15ª. edición, México, 1998.

RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis (Coord.), *Historia de la Universidad de Salamanca. Volumen III.2 Saberes y confluencias*, Ediciones Universidad de Salamanca, España, 2006.

RODRÍGUEZ-VILLASANTE y PRIETO, José Luis. "Derechos humanos o del hombre". En *Diccionario Jurídico Espasa*, Espasa-Calpe, Madrid, 2003.

ROSELLÓ SOBERÓN, *Estela, Así en la tierra como en el cielo. Manifestaciones cotidianas de la culpa y el perdón en la Nueva España de los siglos XVI y XVII*, Colegio de México, México, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jaques, *Oeuvres complètes*, Bibliothèque de la Pléiade, París, 1959.

_____, *Del Contrato Social o Principios del Derecho Político*, Editorial José M. Cajica Jr. S.A., México, 1957.

_____, *Emilio o la Educación*, Editorial Gredos, Barcelona, 2015.

RUBIO LLORENTE, Francisco. *La forma del poder. Estudios sobre la Constitución*, t. II. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2012.

RUSSELL *Bertrand*, *Historia de la filosofía occidental*, Editorial Espasa, Barcelona, 2007.

_____, *Por qué no soy cristiano*. Editorial Edhasa, Barcelona, 2015.

_____, *Bertrand. Religión y Ciencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2014.

RYBKOWSKI, Radoslaw, *Empty wallets, empty pockets, full of debt*, Politeja, Estados Unidos de América, 2010.

SANTOS Boaventura de Sousa, *El fin del Imperio Cognitivo*, Editorial Trotta, Madrid, 2019.

_____, Boaventura de Sousa, *La Universidad en el Siglo XXI*, Editorial Siglo XXI, México, 2015.

SÁENZ OBREGÓN, Javier, "Introducción. En DEWEY, John, *Experiencia y educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 2ª ed, 2010.

SAHAGÚN, Fray Bernardino de, *Historia General de las cosas de Nueva España*, Editorial Pedro Robredo, México, 1938.

SALCEDO, Leovigildo, *Introductio in philosophiam*. Editorial BAC, Madrid, 1964.

SAUL, Ben, KINLEY David y MOWBRAY Jacqueline. *The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. Commentary, cases and materials*. Oxford University Press, Nueva York, 2016.

SAYEG HELÚ Jorge, *Instituciones de Derecho Constitucional Mexicano*, Editorial Porrúa, México. 1987.

SCHOPENHAUER, Arthur, *El arte de tener razón. Expuesto en 38 estratagemas*. trad. Jesús Albores Rey, Editorial Alianza, Madrid, 2ª edición, 2018.

SCHWARTZ, Eduardo, *Figuras del mundo antiguo*. Trad., J. R. Pérez Bances, editorial Revista de Occidente, Madrid, 1925

SERRANO, Sandra y VÁZQUEZ Daniel. *Los derechos en acción. Obligaciones y principios de derechos humanos*. FLACSO-México, México, 2013.

SENECA, Annaeus Lucius, *Epistulae ad Lucilium*, VIII. Trad. Richard M. Gummere, Harvard University Press, Massachusetts, 1979.

_____, *Ad Lucilium Epistulae morales*. Vol. II, Trad. Gummere, R., M., Harvard University Press, Massachusetts, 1979.

SÉNECA Lucio Anneo, *Epístolas morales*. Trad., D. Francisco Navarro y Calvo, Luis Navarro Editor, Madrid, 1884.

SHARPLES, R. W. "The School of Alexander?" en SORAJABI, R. (comp). *Aristotle transformed: The Ancient commentators and their influence*. Ed. Duckworth, Londres, 1990.

SHAFFER, David R., *Desarrollo social y de la personalidad*, Thomson Editores, Madrid, 2002, cuarta edición.

SOBERANES DÍEZ, José María. *El Derecho a la Educación en México*. Editorial Porrúa, México, 2015.

SOBERANES FERNÁNDEZ, José Luis, *Historia del Derecho Mexicano*, 14ª edición, Editorial Porrúa, México, 2009.

SOLARI, Jorge, Condorcet: impulsor de la escuela pública, Editorial Jorge Solaro, Argentina, 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de, *Una epistemología del Sur*, edición de José Guadalupe Gandarilla Salgado, Editorial Siglo XXI, México, 2015.

SEVILLA Sergio, *Jean-Jacques Rousseau, la construcción del lenguaje de la libertad*, en ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discurso sobre las ciencias y las artes*, Editorial Gredos, Madrid, 2014.

SUETONII Tranquili, *De vita Caesarum libri VIII*. Ed. Maximilian Ihm, Leipzig, 1907.

SUETONIO, *Vidas de los Doce Césares*. Trad. José Luis Romero, Ed. W. M. Jackson, Inc., México, 1963.

_____, *Razonamiento y Argumentación Jurídica. El Paradigma de la Racionalidad y la Ciencia del Derecho*, UNAM, México, quinta reimpresión, 2017.

SHAFFER, David R., *Desarrollo social y de la personalidad*, Thomson Editores, Madrid, 2002, cuarta edición.

TAMAYO, y Salmorán, Rolando, *La Universidad Epopeya Medieval*. 3ª ed., UNAM, México, 2013.

TEDESCO, Juan Carlos, *Educación Superior*, Editorial Educación Universitaria, Argentina, 2011.

TORRES BODET, Jaime, *Tiempo de arena*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1955.

_____, Jaime, *La victoria sin alas*, Editorial Biblioteca mexicana de la Fundación Miguel Alemán, México, 2012.

TUIRÁN, Rodolfo y QUINTANILLA, Susana, *90 años de educación en México*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2012.

TOYNBEE, Arnold. *Estudio de la Historia*. Vol. I. trad. Luis Grasset. Editorial Alianza, Madrid, vol. I. 6ª edición, 1981.

UNAMUNO, Miguel de, *Americanidad*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 2002.

UTCHENKO, S., L., *Cicerón y su tiempo*. trad. José Fernández Sánchez. Akal Editor, Madrid, 1978.

_____,vJaime, *El desierto internacional. Memorias*. Editorial Porrúa, México, 1971.

VASCONCELOS José, *Ulises Criollo*, UNAM, primera reimpresión, México, 2015.

_____, *Discursos 1920-1950*, Editorial Trillas, México, 2009.

VILLARINI, Ángel, *Las enseñanzas orientadas al desarrollo del pensamiento según Eugenio María de Hostos*, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico, 1995.

VILLORO, Luis, *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, 2ª edición, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2011.

VIRGILIO Publio Marón, *Eneida*. Trad. Rubén Bonifaz Nuño, UNAM, México, 2ª edición, 2006.

VIZARRETA ROSALES, Emilio, *El Saber Político: Platón y Aristóteles*, Editado por la Secretaría de Marina, México, 2016.

VOVELLE Michel, *Introducción a la Historia de la Revolución Francesa*. Trad. Marco Aurelio Galmarini, Editorial Crítica, Barcelona, 2000.

WEBER, Alfred, *Historia de la Cultura*, Versión española de Luis Recasens Siches, séptima edición en español, Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, 1963.

WHITEHEAD, Alfred North, *Process and Reality*, Macmillan, New York, 1929.

WOLKMER, Antonio Carlos, *Teoría Crítica del Derecho desde América Latina*, Trad. Alejandro Rosillo Martínez, Editorial Akal, México, 2017.

XIRAU, Ramón, *Introducción a la historia de la filosofía*, 13ª edición, Editorial Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2009.

ZAGREBELSKY, Gustavo, *El derecho dúctil. Ley, derechos, justicia*. Trad. Marina Gascón. Editorial Trotta, Madrid, 1995.

ZERMEÑO, Guillermo, *Órdenes religiosas entre América y Asia. Ideas para una historia misionera de los espacios coloniales*, Colegio de México, México, 2008.

ZUBATSKY, David, *The history of American colleges and their libraries in the seventeenth and eighteenth centuries: a bibliographical essay*, University of Illinois Graduate School of Library Science, Estados Unidos 1979.

B. CAPÍTULOS DE LIBROS

ALEGRE GORRI, Antonio, "Platón, el creador de las ideas", En PLATÓN, *Diálogos*. Madrid: Editorial Gredos, 2010

BAYOD, Jordi y PARELLADA, Joaquim, "Erasmus de Rotterdam, humanista y teólogo". En ROTTERDAM, smo de, *Enquiridion*, Madrid: Editorial Gredos, 2014.

BOLAÑOS MARTÍNEZ, Raúl. "Orígenes de la educación pública en México". En *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. 2ª ed., 8ª reimp., Coords. BRITO LORENZO, Zaylín, "Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire". En GADOTTI, Moacir, GÓMEZ JASON MAFRA,

GÓMEZ, Margarita Victoria, MAFRA, Jason, FERNADES DE ALENCAR, Anderson (Coords). *Paulo Freire. Contribuciones para la Pedagogía*. Editorial CLACSO, Buenos Aires, 2008.

Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. México: Fondo de Cultura Económica, 2018.

FLÓREZ MIGUEL, Cirilo, "René Descartes, la constitución de la modernidad", en DESCARTES, René, *Reglas para la dirección del espíritu*, Madrid: Editorial Gredos, 2014.

CANDEL, Miguel, "Aristóteles, primer filósofo sistemático", en ARISTÓTELES, *Protréptico*, Madrid: Editorial Gredos, 2014.

DIETERLEN, Paulette, "Introducción". En DIETERLEN, Paulette, *Los derechos económicos y sociales. Una mirada desde la filosofía*, Editorial UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2010.

GARCÍA GUAL, Carlos, "Prólogo". En PLATÓN, *Diálogos*. Madrid: Editorial Gredos, 2010.

GÓMEZ NAVAS, Leonardo. "La Revolución mexicana y la educación popular". En *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. 2ª ed., 8ª reimp., Coords. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. México: Fondo de Cultura Económica, 2018.

GÓMEZ R. DE CASTRO, Federico, "Génesis del sistema educativo francés: de la revolución al imperio napoleónico". En TIANA FERRER, Alejandro, OSSENBACH SAUTER, Gabriela y SANZ FERNÁNDEZ, Florentino, (coord.), *Historia de la*

educación (Edad Contemporánea), Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2012.

GÓMEZ R. DE CASTRO, Federico, "Génesis del sistema educativo francés: de la revolución al imperio napoleónico". En TIANA FERRER, Alejandro, OSSENBACH SAUTER, Gabriela y SANZ FERNÁNDEZ, Florentino, (coord.), Historia de la educación (Edad Contemporánea), Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2012.

GRANADA, Miguel Ángel, "Giordano Bruno, el filósofo del infinito". En BRUNO, Giordano, *La cena de las cenizas*, Madrid: Editorial Gredos, 2015.

HABERMAS, Jürgen, "The concept of human dignity and the realistic utopia of human rights", en Claudio CORRADETTI (ed.), *Philosophical dimensions of human rights. Some contemporary views*, Springer, Dordrecht, 2012.

LAJOUS VARGAS, Roberta, "Prólogo". En TORRES BODET, Jaime, *La victoria sin alas*, Editorial Biblioteca mexicana de la Fundación Miguel Alemán, México, 2012.

LINO GOMES, Nilma, "Presentación". En SOUSA SANTOS, Boaventura de, *Educación para otro mundo posible*, Editorial CLACSO-CEDALC, Colombia, 2019, p. 14.

LOYO, Engracia y Anne STAPLES. "Fin del siglo y de un régimen". En *La educación en México*. Coord. Dorothy Tanck de Estrada. México: El Colegio de México, 2010.

LUCIO GIL, Rafael y CORTEZ MORALES, Arnín, "Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido", en PÁEZ MARTÍNEZ, Ruth Milena, RONDÓN HERRERA, Gloria Marlén y

TREJO CATALÁN, José Humberto (coords). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Editorial CLACSO, Buenos Aires, 2018.

MORALES BONILLA, Roxana, "Conciencia crítica: centro del método Freire para el pensamiento crítico". En PÁEZ MARTÍNEZ, Ruth Milena, RONDÓN HERRERA, Gloria Marlén y TREJO CATALÁN, José Humberto (coords). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Editorial CLACSO, Buenos Aires, 2018.

RAJAGOPAL, Balakrishnan, "Los límites del Derecho en la globalización contra hegemónica". En SANTOS, Boaventura de Sousa y RODRÍGUEZ GARAVITO, César, *El Derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*, Editorial Anthropos, España, 2007.

REY MARTÍNEZ, Fernando, "¿Inercia o innovación educativas?". En CORTÉS DE ABAJO, Enrique, *Transatlántica de Educación. Educación para innovar; innovación para educar*, Editorial Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, México, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa, "Hacia una universidad polifónica y comprometida: pluriversidad y subversidad". En SANTOS, Boaventura de Sousa, *Educación para otro mundo posible*, Editorial CLACSO-CEDALC, Colombia, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa, "La encrucijada de la universidad: a propósito de la universidad europea". En SANTOS, Boaventura de Sousa, *La universidad en el siglo XXI*. Trad. Claudio Tavares Mastrangelo, Editorial Siglo XXI, México, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa, "Más allá de la gobernanza neoliberal: el Foro Social Mundial como legalidad y política cosmopolita subalternas". En SANTOS, Boaventura de Sousa y RODRÍGUEZ GARAVITO, César, *El derecho y la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*, Editorial Anthropos, España, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa, "Un discurso sobre las ciencias". En SANTOS, Boaventura de Sousa, *Una epistemología del Sur*, Editorial Siglo XXI, México, 2009

SCHUNK, Dale H., *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, Pearson Educación, México, 2012, sexta edición, pp. 237-238; MEECE, Judith L., *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, McGraw-Hill Interamericana, Secretaría de Educación Pública, México, 2001.

SERRANO GÓMEZ, Enrique, "Los derechos sociales y el sistema de los derechos fundamentales". En DIETERLEN, Paulette, *Los derechos económicos y sociales. Una mirada desde la filosofía*, Editorial UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2010.

SEVILLA, Sergio, "Jean-Jacques Rousseau, la construcción del lenguaje de la libertad", en ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Discurso sobre las ciencias y las artes*, Madrid: Editorial Gredos, 2014

SOLARI, Jorge, *Condorcet: impulsor de la escuela pública*, Editorial Jorge Solaro, Argentina, 2014.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy. "El Siglo de las Luces". En *La educación en México*. Coord. Dorothy Tanck de Estrada. México: El Colegio de México, 2010.

TASSET, José Luis, "David Hume, el escéptico apasionado", en HUME, David, *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid: Editorial Gredos, 2014.

TRILLA BERNET, Jaume, "Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas". En TRILLA BERNAT, Jaume, (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, 2001.

VILLACAÑAS, José Luis, "Immanuel Kant, las posibilidades de la razón", en KANT, Immanuel, *Crítica de la razón pura*, Trad. Pedro Ribas, Barcelona: Editorial Gredos, 2014.

C. HEMEROGRAFÍA

ARAÚJO, Alberto Felipe, "Condorcet y la educación: Aportes para la formación de un hombre nuevo". *Revista Educación y pedagogía*, Colombia, 2000, vol. 12, no. 26-27.

ARIEW, Roger, *Descartes and the Tree of Knowledge*. *Revista Synthese*, Estados Unidos de América, 1992, vol. 92.

BADA i ELIAS, Joan "*Martín Lutero: el personaje y su tiempo*". *Revista El Ciervo*, España, 1983, vol. 32.

BAINTON, Roland, "Interpretations of the Reformation". *Revista The American Historical Review*, Estados Unidos de América, 1960, vol. 1.

BAKER, K. M., "Les débuts de Condorcet au secretariat de l'Académie royale des Sciences (1773-1776)". *Revista Revue d'Histoire des Sciences et de leurs applications*, Francia, vol. 20, no. 3, 1967.

BALLINGER, Stanley, "The Idea of Social Progress through Education in the French Enlightenment Period: Helvetius and Condorcet". *Revista History of Education Journal*, Inglaterra, 1959, vol. 10, no. 1.

BAUM, Sandy, "Student Financial Aid Policies: Do They Promote Universal Education?" *Revista FORUM for the future of higher education*, 2002.

BERTHOFF, Ann E., "Paulo Freire`s Liberation Pedagogy". *Revista Language Arts*, Estados Unidos de América, 1990, vol. 67, no. 4.

BOAZ, David, "Education and the Constitution", *Revista Cato at liberty*, 2006.

BOHRER, Ashley, "Color-blind racism in early modernity: race, colonization, and capitalism in the work of Francisco de Vitoria". *Revista The Journal of Speculative Philosophy*, Estados Unidos de América, 2018.

BOHÓRQUEZ MONSALVE, Viviana y AGUIRRE ROMÁN, Javier, "Las tensiones de la dignidad humana: conceptualización y aplicación en el derecho internacional de los derechos humanos", *Sur*, vol., 6, núm., 11, diciembre de 2009.

BORING, Edwin G., "John Dewey: 1859-1952". *The American Journal of Psychology*, Estados Unidos de América, 1953, vol. 66, no. 1.

BURLANDO, Giannina, *Suárez on intrinsic representationalism*. *Revista Portuguesa de Filosofía*, Portugal, 2004, vol. 60

CARRANCÁ Y RIVAS, Raúl, "La reforma constitucional penal de 2008 y su impacto en el mundo penitenciario". *Revista de la Facultad de Derecho*, México, 2017, Tomo LXVII, No. 267.

CASTIÑEIRAS, Martha, "La teoría pedagógica de John Dewey. Aspectos normativos y componentes utópicos". *Revista de Filosofía y Teoría Política*, Argentina, 2002, vol. 32.

CENSER Jack, *Amalgamating the social in the French Revolution*. Revista Journal of Social History, Inglaterra, 2003, vol. 37.

CHANOVER, Pierre, "A pedagogical bibliography". *Revista The French review*, Francia, 1973, vol. 46.

COLOM, Roberto y FLORES-MENDOZA, Carmen. "El capital humano y la riqueza de los países". *Temas em psicología*, 2012, Vol. 20, No. 1.

CONRAD, Sebastian, *Enlightenment in global history: a historiographical critique*. Revista The American Historical Review, Estados Unidos de América, 2012, vol. 117.

CREMIN, Lawrence A., "John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952". *The University of Chicago Press Journal*, Estados Unidos de América, 1959, vol. 67, no. 2.

CORDUA, Carla, "El Humanismo", *Revista Chilena de Literatura*, Chile, 2013, no. 84.

D'AMBROSIO, Ubiratan, "Remembering Paulo Freire", en *For the Learning of Mathematics*, Canadá, vol. 17, no. 3.

DANA, William, "The Declaration of Independence". *Harvard Law Review*, Estados Unidos de América, 1900, vol. 13, no. 5.

DE LOS RIOS, Fernando, "Francisco de Vitoria and the international community". *Revista Social Research*, Estados Unidos de América, 1947, vol. 14.

DE SERIO, Bárbara, "Il método Montessori e le Case dei Bambini. Un modello educativo per liberare l'infanzia e avviarla alla conquista dell'indipendenza", en *Tabanque*, Revista pedagógica, Valladolid, núm. 26, 2013.

DUCE, Charles, "Condorcet On Education". Revista *British Journal of Educational Studies*, Reino Unido, 1971, vol. 19, no. 3.

DYKHUIZEN, George, "John Dewey: The Vermont years". *Journal of the History of Ideas*, Estados Unidos de América, 1959, vol. 20, no. 4.

ELDRIDGE, Michael, "Dewey's faith in Democracy as Shared Experience". *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Estados Unidos de América, 1996, vol. 32, no. 1.

ENGAMMARE, Max, "Calvin: a prophet without a prophecy". *Revista Church History. Cambridge University Press on behalf of the American Society of Church History*, Estados Unidos de América, 1998, vol. 67.

FERREIRA GOMES, Joaquim, "A imutabilidade moral de Deus em Francisco Suárez (1548-1617) e em Cristóvão Gil (1555-1608)". *Revista Portuguesa de Filosofia*, Portugal, 1960.

FIGUERUELO BURRIEZA, Ángela, "Significado y funciones del Derecho Constitucional". En *Revista Brasileira de Direito Constitucional*, Brasil, 2012.

_____, "Garantías constitucionales de los derechos de los menores". En *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, España, 2013, no. 3.

_____, "La protección de los derechos fundamentales en el marco de la Unión Europea". En *Revista Anuario da Facultade de Dereito da Coruña*, España, 2001, no. 5, pp. 315-342.

GERHARDT, Heinz-Peter, "Paulo Freire". Perspectivas, en *Revista Trimestral de Educación Comparada*, París.

GUICHOT REINA, Virginia. "*Historia de la Educación: reflexión sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales*". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 2, Colombia, 2006.

GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO, María Teresa, "Paulo Freire: un educador para el siglo XXI". *Escuela Abierta*, en *Revista de Investigación Educativa*, España, 2008, Vol. 2.

HARRIS, Douglas, "How do value-added indicators compare to other measures of teacher effectiveness?" *Revista Carnegie Knowledge Network*, 2012.

HEVIA RIVAS, Ricardo. "Pobreza y derecho a la educación". *Revista IIDH*, Costa Rica, 2008, vol. 48.

HOOKE, Sidney, "John Dewey-Philosopher of growth". *The Journal of Philosophy*, Estados Unidos de América, 1959, vol. 56, no. 26.

HUNT, Gaillard, "The Virginia Declaration of Rights and Cardinal Bellarmine". *The Catholic Historical Review*, Estados Unidos, 1917, Vol. 3, No. 3.

ISRAEL, Jonathan, *Enlightenment! Which Enlightenment?* *Revista Journal of the History of Ideas*, Estados Unidos de América, 2006, vol. 67.

KAFKER, Frank, *The Recruitment of the Encyclopedists*. Revista Eighteenth-century Studies by The Johns Hopkins University Press, Estados Unidos de América, 1973, vol. 6

_____, *The risks of contributing to Diderot's 'Encyclopedia'*. Revista Diderot Studies, Suiza, 1973.

KIM, Tammy, "What free College really means", *Revista The New York Times*, 2019.

KOYRÉ, Alexandre, "Condorcet". Revista Journal of the History of Ideas, Estados Unidos de América, 1948, vol. 9, no. 2.

KIRK Linda, *The matter of Enlightenment*. Revista The Historical Journal, Estados Unidos de América, 2000, vol. 43.

KNICKERBOCKER, William S., "John Dewey". *The Sewanee Review*, Estados Unidos de América, 1940, vol. 48.

KRESS, Dorothy, "Justo Sierra: *a Study in the Value of a teacher*". Revista The modern Language Journal, Estados Unidos de América, 1934, vol. 18.

LAVOPA, Anthony, "*Kant: a biography by Manfred Kuehn*". Revista The Journal of Modern History by The University of Chicago Press, Estados Unidos de América, 2004, vol. 76.

LE CHAPELAIN, Charlotte, "L'instruction publique de Condorcet Progrès économique et réflexions sur la notion de capital humain". Revista Revue économique, Francia, 2010, vol. 61, no. 2.

LENIS CASTAÑO, John Fredy. "Ética del placer. Culpa y felicidad en Epicuro". *Revista Praxis filosófica*, no. 42, Colombia, 2016, pp. 157-177.

LERNER SIGAL, Bertha, *Banco Mundial: Modelo de desarrollo y propuesta educativa*, Bonilla Artigas Editores/ Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 2009.

LÓPEZ ARANDIA, María Amparo, "La forja de la leyenda blanca. La imagen de la Compañía de Jesús a través de sus crónicas". *Revista Historia Social, España*, 2009, vol. 65.

LOZANO NAVARRO, Julián, "Los jesuitas, paradigmas del orden, la obediencia y la dependencia". *Revista Historia Social, España*, 2009, vol. 65.

LUTHER, Jörg, "Razonabilidad y dignidad humana", *Revista de Derecho Europeo*, Granada, año 4, núm. 7, enero-junio de 2007.

MACÍAS BARBA, María del Pilar, "José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet. Historia, trayectoria y vocación común". *Revista Interamericana de Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*, México, 2011, vol. 33, no. 2.

MARTÍNEZ BULLÉ GOYRI, Víctor M., "Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, nueva serie, año XLVI, núm. 136, enero-abril de 2013.

MARTÍNEZ CARRASCO, Carlos, "La visión del Islam en la obra de Juan Damasceno", *Byzantion Nea Hellás, España*, 2015, no. 34.

MEDIETA Y NÚÑEZ, Lucio, *Historia de la Facultad de Derecho*, UNAM, México, 1956.

MELLONI, Xavier, "El rincón de la mística: Nicolás De Cusa". *Revista El Ciervo*, España, 2012, vol. 61.

MENDENHALL, Allen, "Carnegie classification-what's all the fuss?" *Revista The James G. Martin Center for academic renewal*, 2018.

NIEDERMEIER, Hans, "Francesco Petrarca und seine sozialideen". *Revista Vierteljahrschrift für Sozial-und Wirtschaftsgeschichte*, Alemania, 1937, vol. 20.

NUTTING, Helen, "The most wholesome law. The Habeas Corpus Act of 1679". *The American Historical Review*, Estados Unidos de América, 1960, Vol. 65, No. 3.

OCAMPO, Javier, "Eugenio María de Hostos, (1839.1903) Sus ideas americanistas y educativas para la formación de los maestros". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Colombia, 2004.

OCAMPO LÓPEZ, Javier, "Paulo Freire y la pedagogía del oprimido", en: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Colombia, 2008, No. 10.

OLMEDA JOVER, Gonzalo. "El derecho a la educación en los textos internacionales de derechos humanos". *Revista española de pedagogía*, España, 1988, vol. 46, núm. 180.

ORTEGA Y GASSET, José. "Una interpretación de la Historia Universal". *Revista de Occidente*, España, 1989, pp. 118-119.

PASCAL, Roy, "Martin Luther and his times". *Revista Science & Society*, Estados Unidos de América, Verano de 1938, vol. 2.

PEREA, Héctor, "Jaime Torres Bodet. Comentarista de las artes de Italia". *Revista Literatura Mexicana*, México, 2016, vol. 27, no. 1.

PÉREZ TAMAYO, Ruy. "Ciencia y religión", *Revista de la Universidad de México*, México, 2006, núm. 24.

PELÈ, Anotnio, "Una aproximación al concepto de dignidad humana", *Universitas: Revista de filosofía, derecho y política*, España, núm. 1, 2004-2005.

REY MARTÍNEZ, Fernando, "Apuntes ante una eventual Reforma Constitucional en México". *Revista Cuestiones Constitucionales*, México, 2017, no. 37.

_____, "Igualdad y prohibición de discriminación: de 1978 a 2018". En *Revista de Derecho Político*, España, 2017, no. 100, pp. 125-171.

RICE, Eugene, "The Humanism of Coluccio Salutati by Berthold L. Ullman". *Revista Speculum de la University de Chicago*, Estados Unidos de América, 1964, vol. 39.

RILEY, Patrick, "Rousseau's philosophy of transformative, 'denaturing' education". *Revista Oxford Review of Education*, Inglaterra, 2011, vol. 37.

RODRÍGUEZ GARCÍA, Nicolás, "En la búsqueda de un sistema penal más eficaz en el combate a la corrupción: expectativas depositadas en el decomiso". *Revista Internacional Transparencia e Integridad*, España, 2016, no. 1.

_____, "La creación de un espacio judicial europeo penal. Aportes de los mecanismos de organización y coordinación de la cooperación judicial". *Revista Iustitia*, Colombia, 2011, no. 9.

ROSE, J, GUSTAFSON, J, "Faith-based institutions, institutional mission, and the public good", *Revista High Lear. Res. Common*, vol. 6 No. 2.

ROSENBAUM James, "Universal Higher Education: Challenges and Strategies for New College Students." *Revista FORUM for the future of higher education*, 2011.

RUIZ, Guillermo, "La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo". *Revista Foro de Educación*, España, 2013, vol. 11, no. 15.

SANTOS REGO, Miguel Antxo, *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/ Octaedro, Madrid, 2009.

SCHMIDT, James, *Enlightenment as concept and context*. Revista Journal of the History of Ideas, Estados Unidos de América, 2014, vol. 75.

SCHWOERER, Lois, "Celebrating the Glorious Revolution, 1689-1989". *Albion: A quarterly journal concerned with British Studies*, Estados Unidos de América, 1990, Vol. 22, No. 1.

SCHWARTZMAN, Simon, "BRAZIL", en FOREST, James J.F. y ALTBACH, Philip G. (eds.), *International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges*, Editorial Springer, Dordrecht, 2007.

SHAY, Mark, "Who Regulates US Colleges and universities?" *Revista Access American Education*, 2013.

SHERWOOD, F. W., "Francisco Suárez". *Revista Transactions of the Grotius Society. Problems of peace and war*. Cambridge University Press on behalf of the British Institute of International and Comparative Law, Inglaterra, 1926, vol. 12.

SNOW Louis, *The education of David Hume*. *Revista The Sewanee Review*, Estados Unidos de América, 1902, vol. 10.

STRAND Wilson, *David Hume, Historian*. *Revista Social Science*, Estados Unidos de América, 1975, vol. 50.

STROMBERG Roland, *Reevaluating the French Revolution*. *Revista The History Teacher*, Estados Unidos de América, 1986, vol. 20.

SUÁREZ, Carlos Alberto, "*Sobre la educación precolombina*", *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 6, Venezuela, 2001.

TAMAYO AYESTARÁN, Alfredo, "Jean Jacques Rousseau, el iluminado". *Revista El Ciervo*, España, 2012, vol. 61.

TOLEDANO MORALES Roberto Sergio. "La equidad como principio y política social. Análisis de sus implicaciones en educación básica", en *Tiempo de educar*. Estado de México, 2009, vol. 10, núm. 20.

TORRES-RIOSECO, Arturo, "*Los Precursores del Modernismo*". *Revista Iberoamericana*, México, 1925, vol. 1.

TORREY, Norman, *L'Encyclopédie de Diderot: 'Une grande aventure' dans le domaine de l'édition*". Revista Revue d'Histoire littéraire de la France, Francia, 1951, vol. 3.

TRINGALI, Dante, "O humanismo poético: Dante Alighieri". *Revista de Letras*, São Paulo, Brasil 1983, vol. 23, pp. 89-96.

TOYNBEE, Arnold. *Estudio de la Historia*. Vol. I. trad. Luis Grasset. Editorial Alianza, Madrid, vol. I. 6ª edición, 1981.

URUÑUELA NÁJERA, Pedro María, "El objetivo de una educación laica", *Revista de estudios de juventud*, México, 2010, núm. 91.

VAN DER KROEF, Justus, "Francisco de Vitoria and the nature of colonial policy". *Revista The Catholic Historical Review*, Estados Unidos de América, 1949, vol. 35.

VALDERRAMA MARTÍNEZ, Fernando, *Historia de la UNESCO*, UNESCO, París, 1995.

VARICKAYIL, Robert, "Social origins of Protestant Reformation". *Revista Social Scientist*, Nueva Delhi, India, 1980, vol. 8.

VERGARA, Franco, "*La Paideia griega*". Revista Javeriana, Colombia, 1989, p. 156.

WARD, Leo R. "John Dewey in search of himself". *The Review of Politics*, Estados Unidos de América, 1957, vol. 19.

WESTBROOK, Robert B., "John Dewey". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, 1993, vol. 23.

WINKLE, Donald, "The costs and benefits of foreign students in the United States Higher Education", *Revista Journal of Public Policy*, 1984.

D. DOCUMENTOS

Acerca del BID. Banco Interamericano de Desarrollo [en línea] <<https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/perspectiva-general>> [22 marzo 2019].

Acerca del BID. Quiénes somos. Banco Interamericano de Desarrollo [en línea] <<https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/quienes-somos>> [22 marzo 2019].

Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo. Colombia: Banco Mundial / Alfaomega, [en línea] 2003, pp. xvii-xviii

<<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/346561468281387271/pdf/260010Spanish.pdf>> [11 marzo 2019].

Better policies for better lives: The OECD at 50 and beyond. OECD, París, [en línea] 2011, p. 25 <<http://www.oecd.org/about/47747755.pdf>> [18 febrero 2019].

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES DE LAS NACIONES UNIDAS. *Observación General No. 13. "El derecho a la educación (artículo 13)".* 21º periodo de sesiones (1999).

----- . *Observación General No. 11. "Planes de acción para la enseñanza primaria".* 21º periodo de sesiones (1999).

CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS-ONU. *"La promoción de la igualdad de oportunidades en la educación. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh",* [en línea] 2011.

<https://digitallibrary.un.org/record/706239/files/A_HRC_17_29-ES.pdf> [21 junio 2019].

Discurso de Venustiano Carranza, Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, al abrir el Congreso Constituyente en su sesión del 1º de diciembre de 1916 [en línea] 1916 <https://www.sitios.scjn.gob.mx/constitucion1917-2017/sites/default/files/CPEUM_1917_CC/DVC_1916.PDF> [21 junio 2019].

Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano. [en línea] Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, junio de 2016, p. 57 <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=40398598>> [22 marzo 2019].

Education at a Glance: OECD Indicators. OECD, París, 1995, p. 3.

El FMI: Datos básicos. Fondo Monetario Internacional [en línea] <<https://www.imf.org/es/About/Factsheets/IMF-at-a-Glance>> [27 marzo 2019].

El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve. OCDE, México, [en línea] p. 3 <<https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>> [12 febrero 2019].

Estrategia sectorial de educación. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, [en línea] 2000, p. viii <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/469761468150873366/pdf/196310SPANISH0BOX0338884B.pdf>> [11 marzo 2019].

Hacia las Sociedades del Conocimiento: Informe Mundial de la UNESCO. [UNESCO, París, [en línea] 2005, p. 23 <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>> [28 enero 2019].

La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). UNESCO, París, [en línea] 1996, pp. 7-11 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa> [8 febrero 2019].

La OCDE. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, [en línea] p. 7 <<http://www.oecd.org/centrodemexico/46440894.pdf>> [29 septiembre 2019].

La definición y selección de Competencias Clave: Resumen ejecutivo. OCDE, París, [en línea] 2005 <<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>> [18 febrero 2019].

Learning to Realize Education's Promise: World Development Report 2018. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, [en línea] 2018, pp. 3-5 <<http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>> [13 marzo 2019].

MARTÍNEZ DE MORENTIN DE GOÑI, Juan Ignacio. *¿Qué son las Cátedras UNESCO? Responde la UNESCO*. Centro UNESCO de San Sebastián, San Sebastián, [en línea] 2004, p. 3 <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137783>> [8 febrero 2019].

Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015. ONU, Nueva York, [en línea] 2015, p. 4 <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf> [11 febrero 2019].

OCDE. *Diez pasos hacia la equidad en la educación* [en línea] <<http://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>> [18 junio 2019]

------. *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. París: OECD Publishing, 2018.

------. "Nota país-México. Equidad en la Educación: Superar las Barreras a la movilidad social" [en línea], p. 1 <<https://www.oecd.org/pisa/equidad-en-la-education-superar-las-barreras-a-la-movilidad-social.pdf>> [18 junio 2019].

UNESCO. *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* [en línea] 1945 <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [19 junio 2019].

------. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017.

------. *Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training on "Transforming TVET: Building skills for work and life* [en línea] 2012 <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Final_General_Report_English.pdf> [20 junio 2019].

Panorama de la Educación 2017: Indicadores de la OCDE. OCDE / Fundación Santillana / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, [en línea] 2017, *passim* <<http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>> [14 febrero 2019].

PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity. OECD, París, [en línea] 2016, p. 26 <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>> [14 febrero 2019].

PISA 2018 participants. [en línea] OECD, París, <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-2018-participants.htm>> [12 febrero 2019].

Poverty: World Development Report 1990. Washington: The World Bank / Oxford University Press, [en línea] 1990, p. iii <<http://documents.worldbank.org/curated/en/424631468163162670/pdf/PUB85070REPLACEMENT0WDR01990.pdf>> [10 marzo 2019].

Préstamos del FMI. Fondo Monetario Internacional. [en línea] <<https://www.imf.org/es/About/Factsheets/IMF-Lending>> [27 marzo 2019].

Prioridades y estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, Washington, [en línea] 1996, p. 16 <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>> [10 marzo 2019].

¿Qué hace el BID en Educación? Banco Interamericano de Desarrollo [en línea] <<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/%C2%BFQu%C3%A9-hace-el-BID-en-educaci%C3%B3n.pdf>> [22 marzo 2019].

Quiénes somos. Grupo Banco Mundial [en línea] <<http://www.bancomundial.org/es/about>> [8 marzo 2019].

Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO, París, [en línea] 2015, p. 10 <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>> [28 enero 2019].

TAWIL, Sobhi y COUGOUREUX, Marie. "Una mirada actual a la Educación Encierra un Tesoro: evaluar la influencia del Informe Delors de 1996", en *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, 04. UNESCO, París, [en línea] 2013, p. 8 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220050_spa> [8 febrero 2019].

Textos fundamentales: Edición de 2018 que contiene los textos y modificaciones aprobados por la Conferencia General en su 39ª reunión. UNESCO, París, [en línea] 2018, p. 8 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261751_spa.page=7> [6 febrero 2019].

VARGAS, Carlos, "El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social", en *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, UNESCO, París, [en línea] 2017, p. 3 <<https://es.unesco.org/node/262744>> [28 enero 2019].

E. INSTRUMENTOS INTERNACIONES

Artículo 13 del *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador"* [en línea] 1988 <https://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/a-52.html> [17 junio 2019].

Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos [en línea] 1981

< <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1297.pdf>> [19 junio 2019].

Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño [en línea] 1990 < <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8025.pdf?view>> [19 junio 2019].

Constitución Nacional Argentina,
<<https://www.caserosada.gob.ar/images/stories/constitucion-nacional-argentina.pdf>> [12 octubre 2019].

Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza [en línea] 1960
<http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [20 junio 2019].

Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional [en línea] 1989
<http://www.unesco.org/education/pdf/TECVOC_S.PDF>, [20 junio 2019].

Convención sobre los derechos del niño [en línea] 1989 < <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>> [19 junio 2019].

Convenio 182 sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación [en línea] 1999
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/44023/Convenio_182_sobre_la_Prohibici_n_de_las_Peores_Formas_de_Trabajo_Infantil.pdf> [20 junio 2019].

Convención de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
París: [en línea] 14 de diciembre de 1960

<<http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/convenciondelaocde.htm>> [12 febrero 2019].

Convenio Constitutivo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento [en línea] (*Con sus modificaciones en vigor al 27 de junio de 2012*). Washington <<http://pubdocs.worldbank.org/en/655951541184255931/IBRDArticlesofAgreementSpanish.pdf>> [8 marzo 2019].

Convenio Constitutivo del Banco Interamericano de Desarrollo (con las últimas modificaciones del 31 de julio de 1995). [en línea] Washington <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=783809>> [22 marzo 2019].

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre [en línea] 1948 <https://www.oas.org/dil/esp/Declaración_Americana_de_los_Derechos_y_Deberes_del_Hombre_1948.pdf> [19 junio 2019].

Declaración mundial sobre educación para todos [en línea] 1990 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa> [19 junio 2019].

Declaración Universal de Derechos Humanos [en línea] 1948 <<https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>> [19 junio 2019].

Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO, Nueva York, [en línea] 1990, p. 15 <http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF> [28 enero 2019].

Declaración y Programa de Acción de Viena, [en línea] 1993, https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf. [16 junio 2019].

Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO, París, [en línea] 2016, pp. 5-7, 20 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa> [11 febrero 2019].

International Development Association. Articles of Agreement (Effective September 24, 1960). [en línea] Washington <<http://pubdocs.worldbank.org/en/341581541440486864/IDAArticlesofAgreementEnglish.pdf>> [8 marzo 2019].

Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). UNESCO, París, [en línea] 2000, *passim* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa> [28 enero 2019].

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [en línea] 1996 <http://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Pacto_IDES C.pd> [19 junio 2019].

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador" [en línea] 1988. <<http://ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/PI2.pdf>> [19 junio 2019].

Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales [en línea] 1952 <<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1253.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/1253>> [19 junio 2019].

Ley de Educación Nacional, Ley 26.206,
<<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/actualizacion>> [12 octubre 2019]

Ley de Educación Superior, Ley 24.521
<<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/actualizacion>> [12 octubre 2019].

F. DOCUMENTOS INTERNACIONALES

Boletín Oficial del Estado (BOE), "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación", núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 4 y 5.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>. Fecha de consulta: 15/10/2017.

Constitución de la II República francesa [en línea] 1848. <
<http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/cf1848.htm>>
[18 junio 2019].

Constitución de la República de Weimar [en línea] 1919
<http://www.zum.de/psm/weimar/weimar_vve.php> [18 junio 2019].

Constitución de la República Española [en línea] 1931
<http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf> [18 junio 2019].

Constitución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas [en línea] 1936
<<https://www.departments.bucknell.edu/russian/const/1936toc.html>> [18 junio 2019].

Constitución Política de la Monarquía Española [en línea] 1812. <http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_cadiz.pdf> [17 junio 2019].

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que reforma la de 5 de febrero de 1857 [en línea] 1917 http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917.pdf [18 junio 2019].

Constituição da República Federativa do Brasil, [en línea] 5 de octubre de 1988, <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> [6 octubre 2019].

G. CASOS

Case Relating to Certain Aspects of the Laws on the Use of Languages in Education in Belgium (Apps. 174/62, 1677/62, 1691/62, 1769/63, 1994/63 y 2126/64), [en línea] 23 de Julio de 1968 <

H. TESIS JURISPRUDENCIALES

Tesis 1a. /J. 83/2017 (10a.) "Derecho a la educación superior. Su contenido y características, *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, Libro 47, octubre de 2017, Tomo I.

I. DOCUMENTOS DE INTERNET

ABAD LIÑÁN, José M., "España es el tercer país con un mayor abandono del cristianismo de Europa", *El País*, Madrid, España, 2018, 27 de diciembre, https://elpais.com/sociedad/2018/12/26/actualidad/1545833978_509115.html. [15 de octubre de 2019].

ALCÁNTARA, Armando. "Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008, número 48, pp. 149-150 <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.pdf>> [25 febrero 2019]

Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), "Barómetro de septiembre 2019", 2019, p.18. http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3260_3279/3261/es3261mar.pdf. [17 de octubre de 2019]

CONEAU, *Calidad en la Educación Superior*, 1ª edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2015, p. 57. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/20anos_CONEAU.pdf> [12 octubre 2019].

ESPINOZA, Óscar. "Reflexiones sobre los conceptos de 'política', políticas públicas y política educacional", en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, [en línea] 2009, 17, 8, pp. 3-4 <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/10/10>> [22 enero 2019].

ESQUIVEL, Juan Cruz, "Notas sobre la laicidad en Argentina", *Debates Do Ner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, año II, núm. 18, Jul-Dic 2010, p. 158 <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/15570>> [12 octubre 2019].

GAYTÁN ALCALÁ, Felipe, "La invención del espacio político en América Latina: Laicidad y secularización en perspectiva", *Religião e Sociedade*, [en línea] 2018, 38, 2, Rio de Janeiro, pp. 119-147 <<http://dx.doi.org/10.1590/0100-85872018v38n2cap04>> [7 octubre 2019].

G. Corral Miguel, "Un 8,3% más para investigación y ciencia en los Presupuestos Generales para 2018", *EL MUNDO*, España, 2018, 3 de abril, <<https://www.elmundo.es/economia/2018/04/03/5ac3453d22601de3478b462e.html>> [16 octubre 2019].

LEIBFRIED, Stephan y MARTENS, Kerstin. "PISA: Internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE?". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, [en línea] 2009, 13, 2, pp. 4-5 <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42333/24274>> [18 febrero 2019].

McNAMARA, Robert S. *Address to the board of governors*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development, [en línea] September 30, 1968, pp. 8-9 <<http://documents.worldbank.org/curated/en/933131480053493243/pdf/55778-WP-Box396329B-PUBLIC-Address-to-the-Board-of-Governors-Robert-S-McNamara-09-30-1968.pdf>> [8 marzo 2019].

MALDONADO, Alma. "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", en *Perfiles Educativos*, [en línea] 2000, 22, 87, p. 60 <<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2000-87-los-organismos-internacionales-y-la-educacion-en-m%C3%89xico-el-caso-de-la-educacion-superior-y-el-banco-mundial.pdf>> [25 febrero 2019]

MARTÍNEZ DE MORENTIN DE GOÑI, Juan Ignacio. *¿Qué son las Cátedras UNESCO? Responde la UNESCO*. Centro UNESCO de San Sebastián, San Sebastián, [en línea] 2004, p. 3 <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137783>> [8 febrero 2019]

MUÑOZ, Vernor, *El Derecho a la educación: una mirada comparativa; Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*, UNESCO, 2012, p.64 <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219822?posInSet=21&queryId=a514e0e-b0ca-4702-8801-fd442c23bf72>> [12 octubre 2019].

NEY, Marlon Gomes et al., "Desigualdad en la calidad de la educación en el Brasil: un estudio de caso en la región noroeste fluminense", CS, [en línea] 2009, 4, Cali, pp. 213-238 <<https://doi.org/10.18046/recs.i4.442>> [8 octubre 2019].

NEY, Marlon Gomes, *op. cit*, pp. 213-238 <<https://doi.org/10.18046/recs.i4.442>> [8 octubre 2019].

OTERO, Analía y CORICA, Agustina. "Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 39, núm. 1, 2017, <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457555511002/html/index.html>> [12 octubre 2019]

SALTO, Dante J., "To profit or not to profit: the private higher education sector in Brazil", *Higher Education*, [en línea] 2018, 75, 5, pp. 809-825 <<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0171-8>> [10 octubre 2019]

SETTON, María da Graça J. y VALENTE, Gabriela, "Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013)", *Cadernos de Pesquisa*, [en línea] 2016, 46, 160, pp. 410-440 <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143529>> [7 octubre 2019].

SCHLEICHER, Andreas. *Primera Clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. [en línea] OCDE / Fundación Santillana, Madrid, [en línea] 2018, pp. 18-19 <<http://www.fundacionsantillana.com/2018/10/08/primera-clase-como-construir-una-escuela-de-calidad-para-el-siglo-xxi/>> [10 febrero 2019].

TAWIL, Sobhi y COUGOUREUX, Marie. "Una mirada actual a la Educación Encierra un Tesoro: evaluar la influencia del Informe Delors de 1996", en *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, 04. UNESCO, París, [en línea] 2013, p. 8 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220050_spa> [8 febrero 2019].

UNESCO. *Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training on "Transforming TVET: Building skills for work and life"* [en línea] 2012 <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Final_General_Report_English.pdf> [20 junio 2019].

UNESCO. *Data for the Sustainable Development Goals. Brazil*, [en línea], <<http://uis.unesco.org/en/country/br>> [6 octubre 2019].

VARGAS, Carlos, "El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social", en *Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*, UNESCO, París, [en línea] 2017, p. 3 <<https://es.unesco.org/node/262744>> [28 enero 2019].

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. "La modernización educativa (1988-1994)", en *Revista Historia Mexicana*. El Colegio de México, 1996, XLVI, 4, pp. 930-931 <<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2463/1976>> [25 febrero 2019].

Sin autor, *Discurso de Venustiano Carranza, Primer Jefe del Ejército Constitucionalista*, al abrir el Congreso Constituyente en su sesión del 1º de diciembre de 1916 [en línea] 1916 <<https://www.sitios.scjn.gob.mx/constitucion1917>>.

Sin autor,, *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo*. Colombia: Banco Mundial / Alfaomega, [en línea] 2003, pp. xvii-xviii <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/346561468281387271/pdf/260010Spanish.pdf>> [11 marzo 2019].

Sin autor, *Acerca del BID. Quiénes somos*. Banco Interamericano de Desarrollo [en línea] <<https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/quienes-somos>> [22 marzo 2019].

Sin autor, *Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano*. [en línea] Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, junio de 2016, p. 57

<<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=40398598>> [22 marzo 2019].

Sin autor, En concreto, la educación ocupa el Objetivo 2: "Lograr la enseñanza primaria universal". *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. ONU, Nueva York, [en línea] 2015, p. 4 <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf> [11 febrero 2019].

Sin autor, *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO, París, [en línea] 2016, pp. 5-7, 20 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa> [11 febrero 2019].

Sin autor, Estrategia sectorial de educación. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, [en línea] 2000, p. viii <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/469761468150873366/pdf/196310SPANISH0BOX0338884B.pdf>> [11 marzo 2019].

Sin autor, European Funding Guide, "La educación superior en España", en: <<http://www.european-funding-guide.eu/es/articulos/panorama-general-de-financiamiento/La-educación-superior-en-España->> [15 octubre 2019].

Sin autor, El País, "¿Es la educación en España realmente gratuita?", 2017, en: https://elpais.com/elpais/2017/10/18/planeta_futuro/1508336627_707249.html.

Sin autor, El Confidencial, "Las universidades españolas donde estudiar es gratis: "Queremos parecernos a Europa"", 2019, en: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-06-27/universidades-espanolas-estudiar-gratis-europa_2091182/. [15 de octubre de 2019].

Sin autor, "El Observatorio", en:

<<https://indicadores.usal.es/portal/el-observatorio/>> [16 octubre 2019]

Sin autor, El FMI: Datos básicos. Fondo Monetario Internacional [en línea]

<<https://www.imf.org/es/About/Factsheets/IMF-at-a-Glance>> [27 marzo 2019]

Sin autor, Fundación Universia, "Estructura del sistema educativo",

<[https://www.universia.es/estudiar-extranjero/espana/sistema-](https://www.universia.es/estudiar-extranjero/espana/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/2892)

[educativo/estructura-sistema-educativo/2892](https://www.universia.es/estudiar-extranjero/espana/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/2892)> [15 octubre 2019].

Sin autor, *Hacia las Sociedades del Conocimiento: Informe Mundial de la UNESCO*.

[UNESCO, París, [en línea] 2005, p. 23

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>> [28 enero 2019].

Sin autor, International Development Association. Articles of Agreement (Effective September 24, 1960). [en línea] Washington

<<http://pubdocs.worldbank.org/en/341581541440486864/IDAArticlesofAgreementEnglish.pdf>> [8 marzo 2019].

Sin autor, *La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. UNESCO, París,

[en línea] 1996, pp. 7-11

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa> [8 febrero 2019].

Sin autor, La OCDE. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, [en línea] p. 7

<<http://www.oecd.org/centrodemexico/46440894.pdf>> [29 septiembre 2019].

Sin autor, *Learning to Realize Education's Promise: World Development Report 2018*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, [en línea] 2018, pp. 3-5 <<http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>> [13 marzo 2019].

Sin autor, Learning, Media & Social Interactions, "La educación a distancia en España", <<http://www.lmi.ub.es/teeode/THEBOOK/files/spanish/html/6spain.htm>> [15 octubre 2019].

Sin autor, *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. UNESCO, París, [en línea] 2000, *passim* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa> [28 enero 2019].

Sin autor, Ministry of Education and Culture-Finnish National Agency for Education, *Finnish education in a nutshell*, FNAE, Graono Oy, [en línea], 2017, p. 6. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf> [23 octubre 2019].

Sin autor, *Observación General No. 13. "El derecho a la educación (artículo 13)"* [en línea] 1999, <<https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>> [17 junio 2019].

Sin autor, PEDRÓ, Francesc. "Deconstruyendo los puentes de Pisa: del análisis de resultados a la prescripción política". *Revista Española de Educación Comparada*, España, [en línea] 2012, 19, pp. 164-165 <<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7581>> [18 febrero 2019].

Sin autor, *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity*. OECD, París, [en línea] 2016, p. 26 <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>> [14 febrero 2019].

Sin autor, *Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*.

<<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1253.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/1253>> [19 junio 2019].

Sin autor, *Prioridades y estrategias para la Educación: Examen del Banco Mundial*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, Washington, [en línea] 1996, p. 16

<<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>> [10 marzo 2019].

Sin autor, *Préstamos del FMI*. Fondo Monetario Internacional. [en línea] <<https://www.imf.org/es/About/Factsheets/IMF-Lending>> [27 marzo 2019].

Sin autor, *Poverty: World Development Report 1990*. Washington: The World Bank / Oxford University Press, [en línea] 1990, p. iii

<<http://documents.worldbank.org/curated/en/424631468163162670/pdf/PUB85070REPLACEMENT0WDR01990.pdf>> [10 marzo 2019].

Sin autor, *Quiénes somos*. Grupo Banco Mundial [en línea] <<http://www.bancomundial.org/es/about>> [8 marzo 2019].

Sin autor, *¿Qué hace el BID en Educación?* Banco Interamericano de Desarrollo [en línea]

<<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/%C2%BFQu%C3%A9-hace-el-BID-en-educaci%C3%B3n.pdf>> [22 marzo 2019]

Sin autor, Replantear la Educación: ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO, París, [en línea] 2015, p. 10

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>> [28 enero 2019].

Sin autor, Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil, [en línea] 2018, OECD, Paris, p. 76 <<https://doi.org/10.1787/19900198>> [11 octubre 2019]

Sin autor, Summary of Sen. Sanders *College for All Act*, Estados Unidos de América, [en línea], <

<https://www.sanders.senate.gov/download/collegeforallsummary/?inline=file>>, [10 de octubre de 2019].

Sin autor, Sobre el proyecto de identificación y selección de competencias clave véase *La definición y selección de Competencias Clave: Resumen ejecutivo*. OCDE, París, [en línea] 2005 <<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>> [18 febrero 2019].

Sin autor, Textos fundamentales: Edición de 2018 que contiene los textos y modificaciones aprobados por la Conferencia General en su 39ª reunión. UNESCO, París, [en línea] 2018, p. 8

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261751_spa.page=7> [6 febrero 2019].

Sin autor, Times Higher Education World University Rankings, "World University Rankings 2019", 2019, <<https://www.timeshighereducation.com/world-university->

[rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats](#)> [16 octubre 2019].

Sin autor, *The College for all act*, [en línea], <
<https://www.sanders.senate.gov/download/the-college-for-all-act-fact-sheet?id=A2524A5A-CA3F-41F8-8D93-DD10813DC384&download=1&inline=file>>
[10 Octubre 2019]

Sin autor, Universities of Applied Sciences Act 932/2014 en línea:
<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2014/en20140932_20160563.pdf> [24 octubre 2019].

