

Antonio Caride

La educación social ante los Objetivos del Milenio y sus procesos de desarrollo

Resumen

Situando sus primeros argumentos en la respuesta a un interrogante de largo recorrido sociopolítico –¿es posible otro desarrollo en la era de las desigualdades?– el artículo valora las posibilidades y limitaciones de lo que han sido los Objetivos del Milenio en el contexto de crisis y cambio global que afecta a la humanidad en las últimas décadas. Se analiza el protagonismo de la educación como un proyecto de futuro, con una doble perspectiva: de un lado, la que pone de relieve su reduccionismo a los logros de la escolarización primaria universal; de otro, la que invoca, en clave pedagógica y social, el derecho a una educación inclusiva, a lo largo de toda la vida y para todos. Una tarea que supone superar los fracasos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) para comprometer a la comunidad internacional con los que se asocian a la Agenda post 2015 para el Desarrollo Sostenible (ODS).

Palabras clave

Educación social, Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Desarrollo humano, Educación inclusiva

L'educació social davant dels Objectius del Mil·lenni i els seus processos de desenvolupament

Social Education in relation to the Millennium Development Goals and their processes of development

Situant els seus primers arguments en la resposta a un interrogant de llarg recorregut sociopolític –és possible un altre desenvolupament en l'era de les desigualtats?– l'article valora les possibilitats i les limitacions del que han estat el Objectius del Mil·lenni en el context de crisi i canvi global que afecta la humanitat en les darreres dècades. S'analitza el protagonisme de l'educació com un projecte de futur, amb una doble perspectiva: d'una banda, la que posa de relleu el seu reduccionisme als assoliments de l'escolarització primària universal; d'altra banda, la que invoca, en clau pedagògica i social, el dret a una educació inclusiva, al llarg de tota la vida i per a tots. Una tasca que suposa superar els fracassos dels Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni (ODM) per comprometre la comunitat internacional amb els que s'associen a l'Agenda post 2015 per al Desenvolupament Sostenible (ODS).

Paraules clau

Educació social, Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni (ODM), Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), Desenvolupament humà, Educació inclusiva

The article situates its opening arguments in response to a question of long socio-political standing – Is another kind of development possible in the era of inequalities? – in order to assess the possibilities and limitations of the Millennium Development Goals in the context of the recession, crisis and global change that have marked our societies in recent decades. The role of education as a project for the future is analyzed from a dual perspective: on the one hand, that which highlights its reductionism, limited to advances in universal primary schooling; and on the other, that which invokes from a pedagogical and social standpoint the right to an inclusive education, throughout life, for all, a task that entails overcoming the failures of the Millennium Development Goals (MDGs) and committing the international community to the objectives identified in the post-2015 agenda for Sustainable Development (Sustainable Development Goals - SDGs).

Keywords

Social education, Millennium Development Goals (MDGs), Sustainable Development Goals (SDGs), Human development, Inclusive education

Cómo citar este artículo:

Caride, José Antonio (2015). "La educación social ante los Objetivos del Milenio y sus procesos de desarrollo". *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, p. 11-23

▲ Introducción: ¿es posible otro desarrollo en la era de las desigualdades?

El siglo XXI se inició con más incertidumbres que certezas. En verdad, muy pocas de estas últimas, frente al creciente e inquietante aumento de aquellas, sin que las continuas alusiones a la globalización o a la articulación de una sociedad red, del conocimiento o de la información, hayan mitigado el impacto provocado por las reiteradas crisis –económica, energética, axiológica, etc.– que afectan al mundo, desde sus realidades locales hasta las que tienen una proyección universal. Muy al contrario, los riesgos inducidos por el neoliberalismo cosmopolita (Beck, 2006) y el incremento de las desigualdades sociales (Milanovic, 2006; Piketty, 2014 y 2015; Stiglitz, 2012 y 2015; Therborn, 2015), matizadas o prolongadas en la relatividad de los valores de la modernidad líquida (Bauman, 2002 y 2007), han ido abocando a la humanidad hacia una incesante desorientación cultural (Lipovsky y Serroy, 2010): una época de vacíos y desajustes financieros, políticos, ambientales, morales... que pone en cuestión la estabilidad del binomio que históricamente vienen tratando de conseguir las prácticas democráticas y los dictados del capitalismo; mientras las primeras pierden calidad, el segundo es cada vez más fuerte y opresivo (Estefanía, 2015).

Las circunstancias en las que se inscribe su cotidianidad no son coyunturales o azarosas, sino esencialmente estructurales y orgánicas. O, peor aún, estimuladas por modelos de desarrollo económico cuyos mecanismos de producción, distribución y consumo nos han llevado a habitar un Planeta con grandes, injustas e injustificables disparidades. Un estilo de desarrollo que, más allá de fomentar la división social –dando ventaja a los más ricos frente al resto–, el agotamiento de los recursos naturales y el cambio climático, el agravamiento de la inseguridad ciudadana, de los racismos y de la xenofobia, la discriminación, la violencia y los conflictos armados. Problemas o avatares que erosionan la cohesión social y diluyen la acción política para, de un modo u otro, eludir el control de las instituciones y de los Estados, de la justicia y la legislación que sancione su persistente vulneración de los derechos humanos y ecológicos.

En la economía de las desigualdades, el descontrol acentúa aún más las diferencias entre las personas y los países

En la economía de las desigualdades, como la denomina Thomas Piketty (2015), el descontrol acentúa aún más las diferencias entre las personas y los países, complicando sobremanera el logro de una redistribución justa, equitativa y eficaz de las riquezas puestas a su alcance, sin que la gobernanza mundial intervenga con la decisión que se requiere para revertir no sólo sus efectos sino, y sobre todo, sus causas. La pobreza masiva y extrema lleva años coexistiendo con la prosperidad que exhiben algunos países, concentrando las ganancias en una pequeña parte de la población mundial; una pobreza –dirá Pogge (2005: 14)– inconcebible que vuelve a los millones de personas que la sufren “especialmente vulnerables ante cambios insignificantes de las condiciones naturales y sociales, y también las expone a muchas formas de explotación y abuso”.

Finalizando los años noventa del pasado siglo, las Naciones Unidas asumieron la urgencia de afrontar, en ocasiones con más convicción institucional que estrictamente política, algunas de sus realidades más duras –situando en la lucha contra el hambre y la pobreza extrema sus metas prioritarias– al firmar una declaración que comprometía a prácticamente todas las naciones e instituciones supranacionales con un desarrollo alternativo, apelando al impulso de valores comunes como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la no violencia, el respeto a la naturaleza o la responsabilidad compartida (Sotelo, 2006). A pesar de los avances innegables que se han producido en la configuración de una agenda global de desarrollo, su concreción en los *Objetivos del Milenio*, plantearán “una visión restrictiva sobre los ámbitos relacionados con el desarrollo humano, global y sustentable al tiempo que no han sido capaces de superar el tradicional paradigma donante-receptor” (Millán, 2015: 95); además –complementa su argumentación esta autora– ha triunfado “una visión excesivamente técnica que desconoce que la pobreza responde a un problema eminentemente político”, siendo varias las voces que se alzan para señalar que los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) podrían estar legitimando el proyecto neoliberal de globalización.



Nos detendremos en ello poniendo de relieve las preocupaciones que mostraron por la educación, invocando el derecho de todos los niños y niñas a que puedan cursar la totalidad de los estudios primarios, incorporando sus cometidos a los trayectos del desarrollo socioeconómico, desde la escuela elemental hasta el aprendizaje permanente de los adultos, como una contribución substancial al progreso social y a la libertad humana. La educación, se dirá –en confluencia con la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Nueva York, 1989), la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (Jontiem, 1990) y el *Foro Mundial sobre Educación* (Dakar, 2000)–, es un factor decisivo para cumplir los compromisos que emanan de la *Cumbre del Milenio*: una misión de la que se deberán hacerse cargo las políticas educativas nacionales, los sistemas y las instituciones escolares, con frecuencia acomodando sus prácticas a los controvertidos moldes que equiparan lo educativo a lo escolar, dando preferencia a los programas curriculares y a la formación en saberes, destrezas o competencias que naciendo en las escuelas pocas veces consiguen empatizar con los entornos sociales, culturales o laborales que las envuelven.

Los Objetivos de un Milenio en crisis

Las Cumbres Mundiales que se celebraron en las postrimerías del siglo xx, promovidas por Naciones Unidas, ultimaron sus declaraciones en plena expansión de los avances científicos y tecnológicos, cuando apenas un tercio de los habitantes del mundo se asomaban al goce de la cultura, de las artes, del bienestar o del ocio –exponentes de la satisfacción que experimenta una minoría, electoralmente mayoritaria, de la población en los países industria-

lizados (Galbraith, 1992)– mientras los dos tercios restantes sufrían los males de la indigencia, las migraciones masivas, las guerras, la persecución o el hambre. Lo certificaba, a su manera, el Banco Mundial (2001) al contabilizar como más de 2.800 millones –casi la mitad– de los 6.000 que poblaban el Planeta vivían con menos de 2 dólares diarios y 1.200 millones lo hacía con menos de un dólar al día. Un vivir, aunque resulte paradójico –antes y ahora–, para morir siendo víctimas del abandono, de conflictos evitables o de enfermedades curables.

El abismo que separa a los ricos y pobres, analizaba entonces Kapuscinski (1998), lejos de reducirse fue haciéndose más profundo, hasta el punto de que todo lo que los seres humanos tienen a su disposición sólo acaba siendo bueno para los poderosos, quiénes además de disfrutarlo también se lo han ido apropiando indignamente. El hambre, que para Martín Caparrós (2015) representa la mayor vergüenza de nuestra civilización, ya que nada explica que cientos de millones de personas no coman lo suficiente en un Planeta que produce alimentos de sobra para todos, seguirá siendo una de las principales lacras de nuestras sociedades, contabilizando un total de 795 millones de personas, según los últimos datos facilitados por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2015) en su informe sobre “El estado de la inseguridad alimentaria de la población en el mundo 2015”. Que se haya registrado un descenso en sus cifras relativas –pasando del 18,6% de población subalimentada en 1990 al 10,9% en 2015– no atenúa la indecencia de sus magnitudes en la sociedad opulenta de los mercados y las especulaciones alimentarias.

En este escenario, los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) trataron de aportar nuevas perspectivas para un futuro deseable y factible (Caride, 2010), al que se vinculan dos propósitos principales: de un lado, rebajar a la mitad, con datos que tomen como referencia los años que van de 1990 a 2015, la proporción de la población mundial cuyo ingreso es/era inferior a un dólar diario; de otro, reducir –también a la mitad y para el mismo período– la proporción de la población que padece hambre. Además, deberían alcanzarse metas e indicadores que posibiliten la universalización de la escolaridad básica, una mayor equidad de género, la mejora de las condiciones de vida en amplios sectores de la población (disminuyendo la mortalidad infantil, cuidando la salud materna, favoreciendo el acceso al agua potable, combatiendo el VIH/SIDA y otras enfermedades), asegurando la sostenibilidad ambiental y la cooperación al desarrollo.

Reconociendo que somos la primera generación que posee los recursos, el conocimiento y la capacidad para dar respuesta a sus desafíos, la tarea –tal y como se expresó con insistencia en los informes anuales que se fueron difundiendo a partir del año 2005– debería emprenderse “sin excusas” con el protagonismo activo de todos los Jefes de Estado y de Gobierno en las medidas a adoptar para que millones de personas puedan llevar una vida mejor, más sana y digna, consolidando para siempre la paz y la seguridad mundia-

les. De ahí que, poniendo énfasis en el papel de las Naciones Unidas y en sus entidades anexas, como agentes mediadores o catalizadores de las iniciativas a emprender, se intentase focalizar la atención en que “la globalización sea más inclusiva, de que se creen más oportunidades para todos y de que no se deje a miles de millones de personas en la pobreza, excluidas”; palabras que el entonces Secretario General de la ONU, Kofi Annan, trasladó al Informe *Nosotros los pueblos: la función de las Naciones Unidas en el siglo XXI*, dado a conocer a fines de marzo de 2000. Un texto en el que las Naciones Unidas expresó la necesidad de revisar su papel en la construcción de un gobierno mundial en el que, sin eclipsar el de los Estados y el de las organizaciones de la sociedad civil (empresas, fundaciones, redes de apoyo, etc.), se identificaron los asuntos clave para caminar hacia un mundo sin miseria, libre de temores y garante de una vida sostenible.



En este sentido, y aunque la mirada indagatoria nos lleve a coincidir con Samir Amin (2006) en que los ODM han operado como un instrumento de legitimación y de expansión del modelo dominante, todo indica –como se admitía en el Informe panorámico del *Millennium Project*, coordinado por Jeffrey D. Sachs (2005: 9)– que para cientos de millones de personas que padecían y padecen la pobreza extrema los ODM acabaron siendo “una cuestión de vida o muerte”. En opinión de José Antonio Alonso (2005: 11), “el acuerdo de la comunidad internacional sobre los ODM supuso un paso firme tras las cumbres de Naciones Unidas de los noventa”, aunque sus potencialidades y limitaciones sólo podrán evaluarse tomando en consideración procesos, recursos o cambios que no se ciñan a los casos más exitosos, a las comparaciones técnicas o a los resultados obtenidos en las regiones más pobres, olvidando las dinámicas que –en los países ricos o en las estrategias que amparan su opulencia– han instalado en el imaginario social la idea de la abundancia infinita (Elizalde, 2010).

Que la globalización sea más inclusiva, que se creen más oportunidades para todos

Debido al afianzamiento de una sociedad que sigue preservando la riqueza y el bienestar de unos pocos, mientras se ha ido cronificando la degradación y el malestar de miles de millones de personas atrapadas por los círculos de la pobreza y la exclusión social, “*los avances registrados en los Objetivos no sólo están siendo más lentos de lo previsto, sino que en muchos aspectos se han detenido, y retroceden ecológica y socialmente*” (Caride, 2013: 21). Los análisis son concluyentes al señalar como solamente el 5% de los beneficios generados por el crecimiento mundial ha llegado a los más desfavorecidos: desde 1980, el 95% de todos los ingresos ha ido a parar al 40% de la población, los más ricos, de modo que sólo el 5% ha llegado a los más pobres, el 60%.

Otras “realidades” menos tangibles e inmateriales de cualquier desarrollo humano que se precie –como la libertad política, la participación democrática, la justicia social, la tolerancia o el aprecio por la diversidad cultural– ni siquiera fueron contemplados, aplazando hasta el 2030 las responsabilidades asociadas a la consecución de algunas de sus formas o dimensiones en el

marco de la “nueva” *Agenda para el Desarrollo Sostenible*: un plan de acción en el que la Cumbre de las Naciones Unidas, celebrada en septiembre de 2015, a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, promete “que nadie se quedará atrás”.

De nuevo la educación como un proyecto de futuro: una tarea pedagógica y socialmente inconclusa

Como se sabe, la educación de todos y para todos, que comienza a oficializarse en la *Declaración de Jontiem* (1990), se concretaría en el *Marco de Acción de Dakar* (2000) en un compromiso colectivo para actuar satisfaciendo las necesidades básicas del aprendizaje y de la convivencia (UNESCO, 2000). Lograrlo, además, procurando que sean coherentes no solo con el desarrollo –cognitivo, emocional, motriz, moral, etc.– de cada individuo, sino también con el de las comunidades en las que vive cotidianamente, sin que se reduzcan sus oportunidades para transitar desde las realidades locales hasta las que extienden sus fronteras por otras geografías y culturas.

En la *Declaración del Milenio*, la educación proyectará sus iniciativas, de un modo expreso, en dos de los ocho ODM: en primer término (Objetivo 2), el que deberá permitir que la enseñanza primaria universal llegue a todos los niños y niñas de la Tierra, como un derecho humano fundamental, que posibilita el acceso a otros derechos humanos, sean estos culturales, sociales, económicos, civiles o políticos; en segundo lugar, el que vinculando sus metas a la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer (Objetivo 3) consiga eliminar las disparidades que existen entre los niños y las niñas en todos los niveles educativos, con tendencia a aumentar en la educación secundaria y universitaria, de modo que la falta de paridad inhibe la plena participación de las mujeres en la sociedad y en la economía mundial.

Teniendo en cuenta que ambos Objetivos deberían satisfacerse en el año 2015, de las evaluaciones realizadas para el conjunto de los ODM cabe señalar que ninguno se ha cumplido plenamente, aunque se han conseguido algunos avances, en buena medida consecuentes con el hecho de que en los últimos veinticinco años, entre 1990 y 2015, más de 1.000 millones de personas abandonaron la miseria extrema, sobre todo en las ciudades, ya que en el mundo actual 7 de cada 10 pobres viven en el medio rural.

En lo que atañe al segundo de los Objetivos –lograr la enseñanza primaria universal, terminando un ciclo completo en este nivel educativo– en el resumen ejecutivo que acompaña al Informe de 2015 de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ONU, 2015b)– merece destacarse, con una visión global

que la tasa neta de matriculación en las regiones en desarrollo haya alcanzado el 91%, decayendo la cantidad de niños en edad de recibir enseñanza primaria que no asistió a la escuela, pasando de 100 millones en el año 2000 a aproximadamente 57 millones en 2015; o que la tasa de alfabetización entre los jóvenes con edades comprendidas entre 15-24 años ha aumentado, de un 83% a un 91% por ciento, disminuyendo la brecha entre hombres y mujeres. En el tercero de los Objetivos –promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer– se constata que “muchas más niñas asisten ahora a la escuela que hace 15 años. Las regiones en desarrollo en conjunto han alcanzado la meta de eliminar la disparidad de géneros en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria” (Naciones Unidas, 2015b: 4).



Las valoraciones que se han venido realizando sobre la evolución de la educación en el mundo a lo largo del período que abarcan los ODM, desde la aprobación de la Declaración del Milenio –año 2000– hasta la fecha en la que deberían satisfacerse la mayoría de los Objetivos, en 2015, muestran como sus progresos han sido erráticos, siendo 2007 el año en el que la tasa neta ajustada de matriculación en la educación primaria llegó al 90%: “después de 2007, el progreso se estancó. La tasa de matriculación no ha aumentado de manera significativa y las proyecciones basadas en la extrapolación de tendencias entre 2007 y 2012 indican que casi uno de cada diez niños en edad de recibir educación primaria continua sin asistir a la escuela en 2015” (Naciones Unidas, 2015a: 25). A lo que añaden, pocas páginas después, que “el estancamiento del progreso en la educación tiene profundas consecuencias para los niños y adolescentes que no pueden asistir a la escuela. Ahora que el mundo mira más allá de 2015, es crucial reflexionar y abordar las raíces de las causas del limitado progreso en la alfabetización juvenil en algunas partes del mundo. También es necesario explorar nuevos enfoques para evaluar directamente si los niños han logrado dominar las habilidades que se les enseña, y si se les está enseñando las habilidades que requieren en el siglo XXI” (Ibíd.: 27).

Es crucial reflexionar y abordar las raíces de las causas del limitado progreso en la alfabetización juvenil en algunas partes del mundo

En el cuadro que adjuntamos, se visibilizan algunas de las expresiones empleadas, de forma literal, por los autores de tres de los Informes publicados (años 2005, 2010 y 2015), sobre el segundo de los Objetivos del Milenio, en general extremadamente complacientes con los resultados que han ido deparando, cuantitativa y cualitativamente, existiendo síntomas alarmantes de que el ritmo de ayuda internacional a la educación se está desacelerando, pretextando el impacto que en las economías nacionales tuvo la crisis financiera de 2007-2008, justo cuando los niños, adolescentes y jóvenes están más necesitados de educación, comenzando por la que deben ofertar las escuelas.

Valoraciones acerca del cumplimiento del Objetivo 2 de Desarrollo del Milenio: "lograr la educación primaria universal" (2005-2015)

Informes ODM	Conclusiones o valoraciones generales, destacadas por sus redactores
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco regiones se acercan a una tasa de matriculación del 100% en la educación primaria. • ocho de cada diez niños sin escolarizar viven en el África subsahariana o Asia Meridional. • El SIDA impone una pesada carga a la educación. • Los niños de las familias más pobres tienden menos a asistir a la escuela. • La matriculación es solo la mitad de la batalla. • En la mayoría de las regiones en desarrollo las niñas tienen menos probabilidades que los niños de terminar la escuela.
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Las esperanzas son cada vez más débiles de que en 2015 se logre la educación universal, a pesar de que muchos países pobres han hecho tremendos avances. • La gran mayoría de los niños que no finalizan la escuela están en África subsahariana y el Sur de Asia. • Las desigualdades obstaculizan el avance hacia la educación universal: el obstáculo más grande para la educación es la pobreza.
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el año 2000, en todo el mundo se ha alcanzado un enorme progreso en la matriculación de niños en la escuela primaria. • El número de niños que no asiste a la escuela se ha reducido en casi la mitad desde el año 2000. • Aún existen amplias disparidades en la matriculación en la escuela primaria, y los niños más pobres y con mayores desventajas son los que llevan la carga más pesada. • Más niños están completando la escuela primaria en los países de menores ingresos. • La brecha entre los géneros en la alfabetización de los jóvenes ha caído desde 1990 y un mayor porcentaje de jóvenes sabe leer y escribir. • La tarea incompleta en educación debe ocupar un puesto prioritario en la agenda para el desarrollo después de 2015.

Fuente: Naciones Unidas (2005, 2010 y 2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informes 2005, 2010 y 2015. Nueva York: Naciones Unidas. Elaboración y adaptación propia.

El acceso a la escolaridad no garantiza ni la calidad de la educación ni la equidad en sus procesos y/o resultados

No obstante, cabe advertir que el acceso a la escolaridad no garantiza ni la calidad de la educación ni la equidad en sus procesos y/o resultados. El primero comporta la prestación de un servicio, habilitando un puesto escolar, el registro en el sistema de enseñanza y la presencia, más o menos normalizada, en un aula; la segunda, que puedan promoverse actuaciones que pongan en valor la diversidad, la pluralidad de las metodologías didácticas, la democratización de las decisiones pedagógicas y organizativas, la igualdad de oportunidades y sus connotaciones para satisfacer las exigencias cualitativas de una educación verdaderamente inclusiva. Es aquí donde la educación social adquiere pleno sentido como una práctica educativa que se hace *en, por, con y para* la sociedad, mediando o interviniendo activamente en la mejora de la convivencia, apelando a los derechos y deberes inherentes a la condi-

ción ciudadana; por lo tanto, sin que los progresos que se verifiquen en la universalización de la educación primaria encubran que se trata de una meta estimable pero –pedagógica y socialmente– insuficiente (Caride, 2011).

Lo decimos siendo conscientes de que la alta tasa de deserción y fracaso escolar, unida a la necesidad de segundas oportunidades para que los jóvenes adquieran competencias básicas, forma parte de los diagnósticos –y de las alternativas– que se apuntan en los *Informes de seguimiento de la Educación para Todos* (UNESCO, 2012), sin que ello suponga el retorno a la formación o a la instrucción escolarizada, sino más bien a “otras educaciones” que den prioridad a los adolescentes y jóvenes más desfavorecidos, permitiéndoles que puedan implicarse en el desarrollo de las comunidades y sociedades a las que pertenecen. En todo caso, sin que se pueda obviar que más de la mitad de los niños y niñas que no van al colegio viven en áreas afectadas por conflictos; o que son los pobres, las niñas y los menores con discapacidad los que tienen mayores probabilidades de ser expulsados de los sistemas educativos.

Además, si lo que se pretende es una formación integral y polivalente –con habilidades, competencias, actitudes, valores, comportamientos, etc.– que la desarrollen, la cuestión no reside exclusivamente en adaptar o revisar los planes de estudios, sino en abrir la educación a las comunidades, al trabajo social, al mundo laboral y al quehacer sociocultural en toda su extensión. Como ya redactamos hace años (Caride, 2011: 63), se trata de “formar personas que se socialicen en ideales, saberes y destrezas, que incrementen su conciencia cívica, que sean partícipes de la construcción de una sociedad local-global más inclusiva, proclive a la equidad y a un pleno ejercicio de las libertades cívicas, en paz y con dignidad. Una educación que contribuya a que las personas se reconozcan afectivamente ciudadanos y ciudadanas del mundo, sin desprenderse de sus raíces, desempeñando un papel activo en sus países de origen, por mucho que las conexiones estimulen y faciliten su tránsito o el asentamiento sostenible en otros territorios”.

Nada, o muy poco, hay en esta educación en los Objetivos del Milenio que agotaron su tiempo en 2015. Nada que en ellos invite a abrir la formación a los valores de la ciudadanía, haciendo a las personas plenamente conscientes de sus derechos y deberes cívicos, críticas con las realidades heredadas involucrándose en su transformación. Una educación que depare una visión diferente de lo que somos, de lo que son los demás y del destino del planeta que compartimos (Maalouf, 2011). La *educación social*, diremos reivindicando otros modos de educar y educarse en sociedad, cuyas convergencias con la educación popular, la animación sociocultural o el desarrollo comunitario, propicien el “*mundo nuevo*” (Mayor Zaragoza, 2000) que anida en la esperanza de humanizar la mundialización, con los fundamentos de un contrato social, natural, cultural y ético de amplios horizontes: un pacto cívico en el que tengan cabida soluciones morales realistas, justas y equitativas, iluminadas por una cultura de paz que, además de inteligente, sea sostenible



La educación social, diremos reivindicando otros modos de educar y educarse en sociedad

y democrática, en la que la educación contribuya “a la transición esencial de las personas desde su condición (implícita o explícita) de súbditos a la de ciudadanos participativos” (Mayor Zaragoza, 2010: 26).

Hacer realidad el derecho a una educación inclusiva, a lo largo de toda la vida y para tod@s

El mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza, sin lograrla no puede haber desarrollo sostenible

Como hemos anticipado, en septiembre de 2015, la Asamblea General de la ONU adoptó la “*Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*”, un plan de acción en el que todas las partes interesadas declaran estar decididas a movilizar los medios necesarios para reconducir el mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia, fortaleciendo la lucha contra la pobreza, la aspiración a la paz universal y el acceso a la justicia. Los Estados miembros de la ONU aprobaron una resolución en la que reconocen que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza y afirman que sin lograrla no puede haber desarrollo sostenible. La Agenda formula 17 Objetivos con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental. La nueva Agenda orientará los programas de desarrollo mundiales durante los próximos 15 años. Al adoptarla, los Estados se comprometieron a movilizar los medios necesarios para su implementación mediante alianzas centradas especialmente en las necesidades de los más pobres y vulnerables.

En sus propuestas educativas, menos centradas en la escuela y más orientadas a la vida en común, los responsables gubernamentales insisten en el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, que debe generar posibilidades de un aprendizaje permanente, cohesionando distintos agentes y colectivos sociales, como las familias o las comunidades locales. El Objetivo 4 resume sus intenciones: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, se definen 10 metas, cuyos logros –exceptuando el aumento del número de becas disponibles para los países en desarrollo, a concretar en el 2020– deben estar asegurados o garantizados para 2030.

De su lectura se infiere que los avances que se produzcan no podrán atribuirse de forma unívoca a la escuela, a la formación técnica, académica o profesional proporcionada por las enseñanzas medias o superiores, aunque sigan ocupando un lugar destacado. En este sentido, y aunque sus “destinatarios” sean tratados como alumnos o estudiantes, más que como niños o jóvenes, la séptima de las metas agregadas al Objetivo 4 pretende garantizar que en 2030 todos los educandos “adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible... mediante la educación

para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”.

Sin nombrarlas encarnamos en estas intenciones a la educación social, ambiental, cívica, intercultural, etc., implícitas en sus propuestas, aunque ni en las palabras que las describen ni en los programas que las desarrollan, se reconozcan la identidad y entidad que han adquirido en las últimas décadas, contando con el auspicio de los organismos internacionales, principalmente de la UNESCO. Puede que vengan con el tiempo, buscando el mejor acomodo que puedan encontrar en los múltiples itinerarios pedagógicos y sociales que construyen el diálogo de la educación con los problemas, necesidades y demandas de la gente. Mientras tanto, a la espera de lo que vaya sucediendo en los próximos años, merece elogiarse que ni en el cuarto objetivo de la Agenda post-2015 ni en ninguna de sus metas se haga uso de las expresiones educación formal, no formal e informal, abandonando –ojalá que definitivamente– una de las semánticas más perversas para aludir la educación que nos dan y nos damos.



José Antonio Caride
Catedrático de Pedagogía Social
IP-coordinador del Grupo de Referencia Competitiva *SEPA-interrea*
Universidad de Santiago de Compostela
joseantonio.caride@usc.es

Bibliografía

- Alonso, J. A.** (2005). “Objetivos de Desarrollo del Milenio: potencialidades y limitaciones”. *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, nº 136, pp. 11-23.
- Amin, S.** (2006). “ODM: instrumento de legitimación y de expansión del modelo dominante”. En: Varios Autores: *Objetivos de Desarrollo para el Milenio: Puntos de vista críticos del Sur*. Madrid: Editorial Popular, pp. 129-145.
- Banco Mundial** (2001). *Informe sobre el desarrollo mundial 2000/2001: la lucha contra la pobreza*. Washington: Mundi-Prensa Libros/Banco Mundial.
- Banerjee, A. V.; Duflo, E.** (2012). *Repensar la pobreza: un giro radical en la lucha contra la desigualdad global*. Madrid: Taurus.
- Bauman, Z.** (2002). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

- Bauman, Z.** (2007). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Beck, U.** (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Madrid: Paidós.
- Caparrós, M.** (2015). *El hambre*. Barcelona: Anagrama.
- Caride, J. A.** (2010). “Nuevas perspectivas para un futuro viable: los Objetivos de Desarrollo del Milenio”. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 77-98.
- Caride, J. A.** (2011). “La educación y sus políticas como objetivo de desarrollo del milenio”. *Revista Innovación Educativa* [México], vol. 11, núm. 54, pp. 53-65 (en inglés: 115-126).
- Caride, J. A.** (2013). “La educación ambiental en las claves del milenio y de sus objetivos de desarrollo”. *Jandiekua: revista mexicana de Educación Ambiental*, núm. 1, pp. 16-30.
- Dianbré, Z.** (2006). “Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: una visión común del desarrollo”. En: Sotelo, I. (coord.). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una responsabilidad compartida*. Madrid: Fundación Carolina-Siglo XXI, pp. 15-23.
- Elizalde, A.** (2010). “¿Qué desarrollo puede llamarse sostenible en el siglo XXI? La cuestión de los límites y las necesidades humanas”. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 53-75.
- Estefanía, J.** (2015). *Estos años bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- FAO, FIDA, PMA** (2015). *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo 2015. Cumplimiento de los objetivos internacionales para 2015 en relación con el hambre: balance de los desiguales progresos*. Roma: FAO. Accesible en:
<http://www.fao.org/3/aa5ef7f6-edc8-4423-aae3-88bf73b3c77c/i4646s.pdf>
- Galbraith, J. K.** (1992). *La cultura de la satisfacción: los impuestos ¿para qué? ¿quiénes son los beneficiarios?* Barcelona: Ariel.
- Kapuscinski, R.** (1998). La cultura de la pobreza en el mundo. *Claves de Razón Práctica*, 80, pp. 2-5.
- Lipovetsky, G.; Serroy, J.** (2010). *La cultura-mundo: respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- Maalouf, A.** (2011). *El desajuste del mundo: cuando nuestras civilizaciones se agotan*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mayor Zaragoza, F.** (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg-Ediciones UNESCO.
- Mayor Zaragoza, F.** (2010). “La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado”. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 25-52.
- Milanovic, B.** (2006). *La era de las desigualdades*. Madrid: Ediciones Fundación Sistema.
- Millán, N.** (2015). “Un análisis de la Agenda Post 2015 desde la Perspectiva de la Coherencia de Políticas para el Desarrollo”. *Relaciones Internacionales*, núm. 28, pp. 81-104. Accesible en:
<file:///Users/antoniocaridegomez/Downloads/572-2327-3-PB.pdf>

Naciones Unidas (2015a). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: informe de 2015, resumen ejecutivo*. Nueva York: Naciones Unidas. Accesible en: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf

Naciones Unidas (2015b). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: informe de 2015, resumen ejecutivo*. Nueva York: Naciones Unidas. Accesible en: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg_2015_s_summary_web.pdf

Piketty, Th. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Piketty, Th. (2015). *La economía de las desigualdades: como implementar una redistribución justa y eficaz de la riqueza*. Barcelona: Anagrama.

Pogge, Th. (2005). *La pobreza en el mundo y los derechos humanos*. Barcelona: Paidós.

Sachs, J. D. (dir.) (2005). *Invirtiendo en el desarrollo: un plan práctico para conseguir los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York: Naciones Unidas.

Sotelo, I. (coord.) (2006). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una responsabilidad compartida*. Madrid: Fundación Carolina-Siglo XXI.

Stiglitz, J. E. (2015). *La gran brecha*. Madrid: Taurus.

Therborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Madrid: Alianza Editorial.

UNESCO (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo: los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. París: Ediciones UNESCO.

