

Espacio-Escolar en los proyectos de la Unesco para América Latina

Space-School in the projects of Unesco for Latin America

Space-School dans les projets de l'Unesco pour l'Amérique latine

Gerardo Machuca¹
Corporación Unificada Nacional

Iara V. Guimaraes²
Universidade Federal de Uberlândia

Resumen: El artículo busca describir y analizar el Espacio-Escolar producido en los proyectos Prelac (1980-2000), EPT/Prelac (2002-2017) y EPT (1990-2015), de la Unesco-ONU para América Latina. Se evidencia un refinamiento técnico en las proposiciones de los proyectos, orientándose para una centralización de las acciones y objetos sobre un solo eje mundial, percibido esto en la mirada longitudinal. Presentamos una discusión sobre el sistema interestatal representado en la Unesco-ONU, para luego dar cuenta de los proyectos para la región de América Latina, discutimos el Espacio-Escolar propuesto en los proyectos. Finalmente se apuntan algunos comentarios.

Palabras clave: Unesco-ONU; Espacio-Escolar; Análisis de sistemas-Mundo.

Abstract: The article seeks to describe and analyze the School-Space produced in the Prelac (1980-2000), EPT / Prelac (2002-2017) and EPT (1990-2015) projects of Unesco-UN for Latin America. A technical refinement in the propositions of the projects is evidenced, orienting for a centralization of the actions and objects on a single world axis, perceived this in the longitudinal look. We present a discussion on the interstate system represented in Unesco-UN, to then account for the projects for the Latin American region, we discussed the School-Space proposed in the projects. Finally, some comments are posted.

Keywords: Unesco-UN; Space-School; Analysis of systems-World.

Résumé: L'article se propose de décrire et d'analyser l'Espace-Espace produit dans le cadre des projets Prelac (1980-2000), EPT / Prelac (2002-2017) et EPT (1990-2015) de l'Unesco-ONU pour l'Amérique latine. Un raffinement technique dans les propositions des projets est mis en évidence, orienté vers une centralisation des actions et des objets sur un seul axe mondial, perçu dans l'aspect longitudinal. Nous présentons une discussion sur le système inter-États représenté à l'Unesco-ONU, pour ensuite rendre compte des projets pour la région

¹ Mestre em Educação pela Universidad Libre (Unilibre) - Colômbia. *E-mail:* g.machucatellez@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas – PPGED) da Universidad Federal de Uberlândia (UFU). *E-mail:* iaraguimaraes@faced.ufu.br.

de l'Amérique latine, nous avons discuté de l'espace scolaire proposé dans les projets. Enfin, certains commentaires sont postés.

Mots-clés: Unesco-ONU; École spatiale Analyse de systèmes-monde.

Recebido em: 10 de agosto de 2018

Aceito em: 31 de outubro de 2018

Introducción

Los organismos internacionales tienen una influencia importante sobre las políticas educativas diseñadas e implementadas al interior de los Estados-Nacionales. Es evidente cómo, y particularmente desde la segunda mitad del siglo XX, los organismos como la Unesco vienen planteando directrices que proclaman al desarrollo como la senda unívoca para todos los habitantes del planeta. En materia de educación las proposiciones permanentes a la lucha contra el alfabetismo, la educación de jóvenes y adultos, las cuestiones de género y de ampliación de índices de matrícula aliado a la calidad resultan determinantes en la configuración de las políticas nacionales.

En esta línea, la Unesco se alinea con diferentes organismos internacionales, agrupándose en un importante bloque que actúa dentro de la dualidad de la fuerza-consenso (MUNERA, 2005). Presiones desde las dimensiones económico-políticas e ideológico-culturales delinean y reafirman miradas unívocas sobre las realidades socio espacio-temporales, aplacando sus condicionantes endógenos los cuales determinan grandes asimetrías.

En esta relación de fuerza-consenso, tenemos que en los últimos 35 años la Unesco ha implementado tres proyectos en la región de América Latina orientados a la educación, esta mirada longitudinal permite ver los refinamientos técnicos al interior de los postulados y las herramientas utilizadas para generar alineamientos y cohesiones alrededor de las políticas educativas de la región. En esta línea, tenemos que la producción del Espacio-Escolar que deriva de este proceso resulta un tanto contradictorio y evidencia las vicisitudes de una mundialización basada en la división territorial del trabajo (HARVEY, 2013) pero sobre todo de una negación de las realidades socio espacio-temporales concretas de una región tan diversa y compleja como lo es América Latina.

El siguiente texto busca discutir alrededor de lo anterior, analizando la producción del Espacio-Escolar en dichos proyectos y sus tensiones espacio-temporales. Para ello partimos

señalando nuestro entendimiento sobre lo que es el Espacio-Escolar, para luego dar cuenta de un análisis de lo que representa la Unesco-ONU dentro de la propuesta de Análisis de Sistemas-Mundo-SMM (WALLERSTEIN, 1979). En seguida damos paso a la presentación y desglose de los proyectos desde 1980 hasta 2015 por parte de la Unesco-ONU. Con este insumo pasamos a analizar el Espacio-Escolar producido en su interior frente a la realidad de la región para finalizar con algunas reflexiones.

¿Qué entendemos por espacio-escolar?

Dada la polisemia que el concepto posee apuntamos a continuación tres abordajes importantes que nos permitirán mostrar nuestro entendimiento sobre el Espacio-Escolar. El primero de ellos está representado en la Historia de la Educación, que ha tomado como uno de sus objetos de estudio. Sus aproximaciones presentan matices que no se desprenden de la relación que establecen los objetos en su semiótica con las denominadas Ideas Pedagógicas, en un marco de análisis que busca la comprensión de las prácticas pedagógicas situadas. Las ideas pedagógicas serían para D. Saviani (2008) la substancia de la práctica educativa, en este sentido dichos objetivos se alimentarán de todo un marco de significados.

En esta línea, y aunada a la historia de la Educación, tenemos una línea de investigación denominada de Historia Material de la Escuela. Este abordaje presenta para Souza (2007) varios focos entre ellos; la historia de las instituciones educativas y la historia de la locura y la escritura, agrega una más que sería la historia de los espacios de la arquitectura. De forma general encontramos que esta línea de investigación enfoca su análisis en los objetos en contextos educativos. Apunta la autora que “el mundo de los objetos ha entrado en la escena no siempre como el foco principal de análisis, sino como un componente de la interpretación histórica enfocada al estudio de las representaciones y de las prácticas escolares” (SOUZA, 2007, p. 170).

En paralelo, en la frontera disciplinar entre la historia y la arquitectura, tenemos una segunda abordaje del Espacio-Escolar. La Arquitectura Escolar, sitúa preocupaciones que se siembren sobre el predio escolar y el uso de sus espacios, así como las relaciones que dicha disposición de los espacios pueda tener con el currículo. Esta temática recibe aportes importantes desde la historia y la arquitectura. Para Escolano por ejemplo:

[...] la arquitectura de la escuela no es solo un programa <<silencioso>> de educación, sino la pauta que proporciona al niño las primeras experiencias

espaciales y que condiciona el desarrollo de su esquema corporal, así como ciertas estructuras cognitivas. (ESCOLANO, 2000, p. 22).

En la arquitectura tenemos por ejemplo el aporte del Arquitecto colombiano Rafael Maldonado quien organiza una tipología de la arquitectura escolar en Colombia, tipología que puede ser ampliada, con sus resalvos, para América Latina. Maldonado (1999) propone 5 periodos: 1. El Claustro s. XVI – XVII; 2. La escuela de un solo espacio s. XIX-XX; 3. La Escuela Graduada 1920; 4. La Escuela Unitaria 1920; 5. La Escuela Abierta 1960-1970; 6. El Campus 1913.

Otro ejemplo esta en Esther Bufa y Gerson Almeida (2002; 2007), que apuntan una reflexión sobre relaciones entre el predio escolar y los panoramas pedagógicos, proponiendo incluso que la matriz pedagógico-espacial de la escuelas tienen origen en el siglo XVI, “la institución escolar del siglo XX tuvo su matriz pedagógico-espacial en los colegios humanistas. Fue en este momento histórico preciso que la escuela dejo de ser apenas un agrupamiento de maestro y discípulo y se tornó un predio específico” (BUFFA; ALMEIDA, 2007, p. 159).

Un tercer abordaje podemos encontrarlo en la Sociología de la Educación. En esta las visiones reproductoras marcaron los aportes sobre el Espacio-Escolar, podemos observar esto particularmente en el trabajo de Petitat (1994). Donde partiendo del análisis de la escuela francesa en particular la europea, consigue dar cuenta de los procesos de reproducción de las ideologías, señala:

[...] la escuela contribuye a la reproducción de la orden social, pero ella también participa de sus transformaciones, a veces intencionalmente, a veces contra la bondad; y, a veces, los cambio se dan a pesar de la escuela. Es que se trata de una orden dinámica, de grupos y de clases de mutación, de técnicas en permanente renovación y de culturas que se redefinen periódicamente. (PETITAT, 1994, p. 11).

Hasta ahora, y de forma sintética, hemos mostrado las que son, en nuestro criterio, las tres líneas de abordaje del Espacio-Escolar más destacadas. Pero se percibe que el concepto, aun teniendo en cuenta elementos ideológicos ampliados, queda ancorado a una estrecha relación con lo que podríamos decir es la representación dada entre el significado y el significante, lo que lleva a que idealicemos el Espacio-Escolar como un predio, un contenedor de los objetos y sus “marcas” ideológicas.

Esta visión reducida, como receptor de objetos y significados es base de nuestra propuesta conceptual. La geografía radical apunta de manera formal una crítica a las abordajes que ven el espacio como un simple contenedor, para esta línea de pensamiento, el espacio se produce en la interacción indissociada de sistemas de objetos y acciones (SANTOS, 2000). Quiere decir que es mucho más que los objetos físicos, dichos sistemas de objetos y acciones indissociadas son parte de la técnica, comprendida como “un conjunto de medios instrumentales y sociales con los que el hombre hace su vida, produce y, al mismo tiempo, crea espacio” (SANTOS, 2000 p. 27).

La conjugación entre objetos y acciones que configuran una relación de formas-contenidos que producen el espacio. Es decir, el espacio producido se compone de infinidad de formas y de los contenidos que le dan significado. veamos, un sistema de objetos se refiere a los objetos resultados de la “elaboración social”, por ejemplo en el Edificio Escolar, los objetos poseen la capacidad de difusión y reproducción, generando nuevos objetos, situación que depende particularmente de condiciones sociales y técnicas de un momento histórico determinado (SANTOS, 2000).

Por otro lado los sistemas de acciones, supone la conjunción de un propósito, proyección del acto con determinados fines de orden EP e IC, señala Santos (2000), señala el mismo autor:

[...] la acción está subordinada a normas, escritas o no, formales o informales y la realización del propósito reclama siempre un gasto de energía. La noción de actuación se vincula directamente a la idea de praxis y las prácticas son actos regularizados, rutinas o casi rutinas que participan en la producción de un orden (SANTOS, 2000, p. 63).

En este sentido, el Espacio-Escolar no se reduciría al predio. Pero sería ampliado a todo un complejo macro de relaciones económico-políticas e ideológico-culturales que producen las denominadas formas-contenido, estas lo alimentan y se hacen evidentes no solo en el reducido predio-escolar, sino que estaría ampliado a las prácticas inseridas en dicho espacio y con los espacios que lo circundan y de los cuales hace parte (barrio, ciudad, nación, región, mundo).

Aunado a lo anterior, esta relación guarda profundas tensiones y contradicciones, particularmente por el componente espacio-temporal de estos, es la esencia de la idea de Forma-Contenido que “une o proceso de vinculación natural e social e o resultado, función y forma, el pasado y el futuro pasado, el objeto y el asunto. Esta idea también supone el tratamiento analítico del espacio como un conjunto de objetos y sistemas de acción” (SANTOS, 2000, p. 86). En este sentido, forma-objeto y contenido-acción no pueden ser separados,

resultando en que el Espacio-Escolar es un híbrido y como tal debe ser analizado, de allí su complejidad y su producción.

Teniendo en cuenta lo anterior, y sin dejar de lado los aportes de la Historia de la Educación, la Arquitectura Escolar y de la Sociología de la Educación al tema del Espacio-Escolar, partimos de un entendimiento ampliado que de mayor protagonismo a la producción del espacio, en este caso el escolar, atendiendo a que él es el resultado de la interacción de diversos sistemas técnicos, donde la educación es uno de ellos.

Estos sistemas técnicos son la evidencia-marca de la producción espacial del capitalismo histórico-espacial desde el siglo XVI. En esta línea, no podemos solo comprender que los procesos de transferencia técnica están mediados por la circulación de mercancías-materiales, pero la transferencia remita a componentes de carácter ideológico-cultural que sitúan y producen espacio en diversas escalas. Sin embargo, la difusión de un sistema tenido como la educación no se da de forma uniforme, lo que marca una difusión de sistemas de objetos y acciones de forma diferenciada en la producción del Espacio-Escolar. Elementos que queda evidenciado en palabras de G. Sacristán (1998):

El espacio-escolar que conocemos, con su estructura, su funcionamiento, sus prácticas internas y el papel asignado a sus agentes no son el fruto maduro nutrido de una filosofía concreta de la educación, sino un producto histórico creado por la sedimentación y amalgama de ideas diversas, intereses variados y prácticas multiformes. (SACRISTAN, 1998, p. 180)

El Espacio-Escolar entonces, no se reduce simplemente al predio y a las ideas pedagógicas en él insertadas. Pero, recibe y re-produce todo un paño de formas-contenidos socio-espacio-temporalmente situadas y resultado de los procesos ampliados de transferencias técnicas en la larga duración. Sería un espacio que requiere del análisis ampliado e interdisciplinar de sus formas-contenidos, que no son emergentes ni espontáneos, son el resultado de la urdimbre socialmente construida en la larga duración requiriendo de diversos abordajes y disciplinas para su estudio. La comprensión de estos procesos de producción espacial al interior del SMM pasa por el entendimiento del papel del sistema interestatal y los denominados organismos internacionales, particularmente aquellos que enfocan su accionar en la educación.

Sistema interestatal-especializado: Unesco-ONU

La Unesco-ONU representa un sistema interestatal especializado, que en una progresiva especialización ha conseguido establecer y vehicular de manera contundente una serie de componentes económico-políticos e ideológico-culturales característicos del SMM.

Para I. Wallerstein:

[...] sus antecedentes son atribuidos al desarrollo de la diplomacia renacentista en la península italiana, y su institucionalización es considerada por la mayoría como la Paz de Westfalia en 1648. El tratado de Westfalia, firmado por la mayoría de los estados europeos, codificaba ciertas leyes de relaciones interestatales que ponían límites así como también garantizaban una relativa autonomía. Estas leyes fueron elaboradas y posteriormente expandidas bajo la rúbrica de la ley internacional” (WALLERSTEIN, 2005, p. 64)

Este sistema basado en la “oposición constante entre las lógicas capitalistas y territorialista del poder, bien como la recurrente resolución de sus contradicciones a través de la reorganización del espacio político-económico mundial por el principal Estado capitalista de la época” (ARRIGHI, 1996, p. 36), continuo su desarrollo histórico-espacial por todo el sistema mundial, aprontando nuevas herramientas de fuerza-consenso ancoradas en los requerimientos técnicos de los estados-nacionales del centro, en detrimento de aquellos situados en la periferia, como es el caso de la región de América Latina.

En esta línea, con una marcada tendencia territorial, en el siglo XIX, y en el marco de una consolidación industrialización eurocentrada en la cabeza de Gran Bretaña –ya con problemas para mantenerse como hegemonía frente al rápido crecimiento de EE.UU, emerge el denominado Concierto de las Naciones Europeas (1815) conocido como el Congreso de Viena, que con el mismo principio de Westfalia en 1648, busco el favorecimiento de la cooperación entre estados europeos para el restablecimiento de las fronteras a la situación anterior a las invasiones Napoleónicas, que en evidencia habían afectado el ciclo normal de la Economía-Mundo-Capitalista (EMC).

Este refinamiento en el Sistema Interestatal, como sabemos, deriva en una exacerbación del colonialismo en África y Asia, marginando dichas regiones aún más del SMM. Aunado a esto tenemos que de este sistema derivaron inmensas tensiones que alimentarían lo que años más tarde sería una de las peores guerras vividas por la humanidad,

nos referimos a la Primera Guerra Mundial (1914-1919), una muestra del desgaste de sistema nacido en el siglo XVI, de su ineficiencia frente a nuevos actores y a intereses espaciales.

Con el fin de la guerra en el mapa del SMM aparece EEUU como nuevo concurrente por la hegemonía, y con él un nuevo refinamiento en el sistema-interestatal, hablamos de la Sociedad de las Naciones (1919-1946), un intento fracasado en el intento de no repetición de la atrocidad de la guerra, una vez más una crítica al sistema Westfaliano sobre el que sustentaban los acuerdos entre estados, muestra de ello la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que demostraría el poder la instrumentalización de la ciencia y de los avances técnicos.

En este contexto, en 1945 aparece lo que consideramos el refinamiento más contundente del sistema-interestatal, esta vez bajo la hegemonía de EEUU, quien emerge victorioso luego de la guerra y con él la consolidación de los componentes económico-políticos e ideológico-culturales del SMM nacido en el siglo XVI. La Organización de Naciones Unidas-ONU, que de manera reticular abarca los componentes enunciados, convirtiéndola en un vehículo en diversas dimensiones espaciales de todo un marco de especialización que como veremos no se ha detenido y al contrario a encontrado polos de anclaje estratégicos para la difusión de mirandas univocas sobre diversos temas.

Encontramos así, como dentro de una de sus ramas – el consejo económico y social, la educación aparece como uno de sus objetivos, en esta misma se articula la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura Unesco. Esta presenta tres claros momentos de refinamiento. El primero entre su formulación como instituto en 1924 hasta 1940, el segundo entre 1945 y 2000, donde actuaría como vehículo expreso de un mito educativo para el SMM tal como afirma Meyer y Ramírez (2010):

Desde la perspectiva de la sociedad mundial, los estados-nación no solo están abiertos a otros estados-nación, sino también a las aportaciones teóricas de un influyente ejército de expertos en educación y desarrollo [...] Estos patrones hacen las veces de modelos que establecen los objetivos del estado-nación y los medios racionales (a menudo educativos) a través de los cuales se alcanzarán dichos objetivos. Los patrones se articulan y elaboran a través de organizaciones y conferencias internacionales. Gracias a estos mecanismos, los objetivos de progreso y justicia se convierten en objetivos del estado-nación. La consolidación internacional de estos patrones se ha traducido en unos objetivos de estado-nación muy estandarizados: crecimiento económico, democracia política, igualdad social, desarrollo humano, etc. La centralidad de la educación en estos criterios habla claramente de su triunfo como herramienta legítima para un gran abanico de objetivos nacionales. (MEYER; RAMIREZ, 2010, p. 91)

Finalmente el tercer momento (2000-actual), de consolidación del Mito educativo mundial, de sus perspectivas y sobre todo de su plataforma técnica-informacional (SANTOS, 2000), muestra una Unesco difuminada entre otros organismos pertenecientes al sistema interestatal de la ONU, que desde mecanismos de fuerza-consenso más refinados técnicamente vienen librando una mirada legitimada sobre diversas temáticas económico-políticas e ideológico-culturales, y donde la educación se torna un objetivo particular. Nos referimos a las articulaciones organismos como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organizaciones No Gubernamentales, y no menos importante de la OCDE.

En este sentido, y en el marco de un sistema interestatal especializado como la Unesco-ONU, la educación en el SMM emergida desde los centros y hacia las periferias está compuesta por los elementos propios de lo económico-político e ideológico-cultural de na EMC, donde la división territorial del trabajo, de la técnica y del conocimiento endógeno y totalizante se convierten en una permanencia sobre regiones como América Latina para la producción del Espacio-Escolar. Un elemento del que esperamos dar cuenta a continuación.

Os proyectos da Unesco-ONU para América Latina

Desde 1980 la Unesco-ONU viene desarrollando tres proyectos en educación, produciendo un Espacio-Escolar con características particulares para la región de América Latina. *El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2000) -Prelac*, abrió un proceso de refinamiento técnico de la educación en la región, sobre todo en temas como la evaluación, la gestión y la administración que comienzan a ser parte de los sistemas de objetos y acciones dentro del Espacio-Escolar. Entre sus intenciones resaltan tres elementos: la búsqueda de la escolarización básica, superación del analfabetismo y la mejora de los sistemas educativos. Todo apoyado con la construcción de sistemas-redes para compartir información, tema precario para la época.

En la *Declaración de México* en 1979 pone al sistema técnico de la educación con una reforzada centralidad:

Compete así a la educación humanizar el desarrollo, al reconocer en ella la potencialidad básica para contribuir a forjar un futuro culturalmente más independiente, que revista condiciones sociales y económicas más armónicas y más justas, y que alcance aquellos valores propios de la dignidad humana que la totalidad de las poblaciones de la región merecen y requieren. (UNESCO, 1979, p. 2)

Una posición que resalta una visión civilizadora y salvacioncita sobre la educación, elementos permanentes y que requieren de una serie de sistemas de objetos y acciones como respuesta a las deficiencias técnicas al interior de la región. Estos sistemas de objetos y acciones se reconocen dentro de imperativos de justicia social, medios de comunicación incorporada la educación, el desarrollo científico –desde un paradigma cartesiano, la educación permanente y no escolar, así como extensión de la escolarización de 8 a 10 años, la eliminación de analfabetismo y el direccionamiento del 7% del PIB. En este panorama es sugerente ver como la organización la llave educación-economía encuentran fuerte vínculo, al concebir el crecimiento económico como elemento para el desarrollo social (UNESCO, 1979, p. 4). En conjunto configuran lo que para Harvey (2003) son las denominadas infraestructuras materiales y sociales.

La *Recomendación de Quito* en 1981, define dos fases: 1981-1982 de diagnóstico al interior de cada estado-nacional, y otra a partir de 1982 donde con la información recolectada se definirán los marcos de acciones concretos. Un proceso interesante de minería de datos y de sistemas de información que comienzan a ser base de un refinamiento de lo que Santos (2000) denomina de sistema técnico-científico-informacional, elemento que incorpora la actuación de otros organismos como la Organización de Estados Americanos –OEA, una suerte de proceso de cohesión impulsado desde el sistema interestatal especializado.

En esta línea *Promelac* se cruza con el proyecto *Educación para Todos* (1990-2015), este encuentro marca una sensible virada ya anunciada en la Declaración de Guatemala en 1989:

Conscientes de la importancia crucial que tendrán las acciones que se ejecuten en el próximo sexenio, para garantizar el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal fijados para el año 2000 y de la oportunidad que brindan la proclamación del año 1990 como Año Internacional de la Alfabetización para movilizar recursos y renovar estrategias de lucha contra el analfabetismo y el llamamiento de la Unesco, el UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial para que se celebre una Conferencia Mundial sobre educación para todos el año 2000. (UNESCO, 1989, p. 10)

Ya en la *Declaración de Quito* en 1991, marca la idea ya anunciada en 1979 de un nuevo estilo de desarrollo educativo, todo ancorado en la incorporación de modelos de gestión articulados a estrategias de desarrollo. Efecto de ello son las orientaciones sobre: i. políticas, planeación y gestión de espacios educativos; ii. Formación, capacitación y actualización del personal cualificado en educación; iii. Experimentación y evaluación de nuevas opciones pedagógicas; iv. Sistemas de información e investigación; v. industrias pedagógicas y políticas

editoriales; vi. Estímulo a redes de cooperación. Estos procesos incorporados se reafirman en Declaración de Chile en 1993, y reafirma, en medio de las dificultades de implantar sistemas de objetos y acciones.

En este marco de elementos sugeridos por estos documentos, es posible observar la permanencia de componentes ideológico-culturales y económico-políticos de larga duración en donde se entrelazan miradas sobre la educación y su orientación civilizadora, de nuevo, y con ello la producción de un Espacio-Escolar dispuesto para ello.

En esta línea, los sistemas de objetos desde 1989 vienen orientados a pensar el material didáctico y mobiliario escolar, así como las tecnologías de la información, que se abren paso hacia una centralidad que sin lugar a duda entra en contradicción con la capacidad técnica-informacional de la región en este momento. Este elemento se denota en un refinamiento técnico al interior de la educación, en donde la descentralización, los sistemas de evaluación y la gestión toman un papel relevante en los saberes y prácticas que forman parte del sistema de acciones, en donde los mismos procesos regionales aparecen frente a procesos de consolidación democrática.

En este sentido, y muestra de que la producción del Espacio-Escolar no es algo que pueda ser visto desde la brevedad histórica, tenemos que las ideas del “nuevo humanismo”, se vinculan a lo que I. Wallerstein (2007) denomina la geocultura, nacida en el siglo XVIII y que en su esencia transita en todas las dimensiones ideológico-culturales, impactando y generando el “mito Institucional” (MEYER; RAMÍREZ, 2010), elemento que configura una marca en la producción de este espacio.

En este marco comienzan refinamientos que muestran que su producción parte de la referencia externa orientada a la coerción, elemento fundante para la circulación del capital (HARVEY, 2013). Así tenemos temas como la optimización de horarios, alianzas con medios de comunicación, evaluación, medición de la calidad, desarrollo de sistemas de indicadores, todo esto mediado por las TICS. En conjunto todo un procesos de hibridación de sistemas de objetos y acciones que se manifiesta en la sobre posición de sistemas técnicos datados diferencialmente, lo que en parte explicaría que el Espacio-Escolar en la región resulte contradictorio y poco adecuado a los requerimientos socio espacio-temporales de las comunidades.

Este proyecto encuentra su cierre *Declaración de Cochabamba* Bolivia 2001, donde la idea de una nueva institución y el vínculo inmediato de los derechos humanos, de nuevo alineado con las tecnologías. Este documento amplía el proyecto por 15 años, e incorpora las

sugerencias de Dakar 2000, en una articulación con el ámbito mundial fomentado desde 1990 con EPT. En este sentido temas como aumentar la escolarización, la inclusión, la diversidad e interculturalidad, así como la permanente idea de formar docentes, exaltar y dar estatus a su trabajo, junto con las articulaciones entre escalas geográficas, son temas redundantes, alineados a sus objetivos sobre todo a la idea de cooperación horizontal.

Este proyecto será ampliado con el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2015)-Prelac/EPT, esta atención del proyecto refuerza sistemas de objetos y acciones ancorados en la gestión y la flexibilización. Acrecentando a los objetivos enunciados en la primera parte, focos como la ciudadanía, la docencia, la cultura escolar, el aprendizaje y la participación, así como la responsabilidad social. Este proyecto se ve atravesado e influenciado de gran manera por lo que será el *EPT (1990-2015)*.

Cinco serán los focos de acción: i. ciudadanía; ii. Docencia, iii. Cultura escolar, aprendizaje y participación, iv. Gestión y flexibilización y v. responsabilidad social. Durante su efectivación se encuentran refinamientos técnico científico-informacionales que fortalecen la generación de sistemas-redes para la transferencia de modelos educativos intrarregionales. Su primera *Declaración de la Habana 2002*, apunta:

La necesidad de promover una educación a lo largo de toda la vida en múltiples e interactivos ambientes humanos y educativos centrada en una educación en valores como núcleo de la formación de la personalidad y que promueva aprendizajes orientados a posibilitar el ser, el hacer y conocer y a favorecer la convivencia humana, asumiendo como factor positivo nuestra rica diversidad étnica y cultural. (UNESCO, 2002, p. 64)

La *Declaración y Recomendación de Buenos Aires (2007)* donde hay un afirmamiento de ello, una permanencia aliada a una división territorial del trabajo:

4. Fortalecer y renovar la educación técnica y profesional, ofreciendo estructuras más flexibles, estableciendo puentes que permitan tránsitos fluidos entre las distintas modalidades, e integrando nuevas ramas de competencias para evitar la atomización de especialidades.

5. Ampliar las oportunidades educativas de las personas jóvenes y adultas, desarrollando programas de alfabetización articulados con la educación básica y el mundo del trabajo, e incrementando y mejorando la oferta educativa para completar estudios de educación primaria y secundaria. Asimismo, es preciso establecer sistemas de certificación de competencias para que las personas jóvenes y adultas puedan acreditar sus conocimientos y capacidades aprendidas en el desempeño de diferentes oficios y fuentes laborales. (UNESCO, 2007, p. 3)

De manera especial la cooperación Sur-Sur, un elemento supremamente importante, ya que se alinea a la posibilidad de equiparar ayudas y problemáticas de las periferias del SMM, en un intento por superar las asimetrías histórico-espaciales, un ejemplo será el tema de las Tics, en las *Conclusiones y Recomendaciones de ECOSOC* de Buenos Aires (2011) “Para comprender y abordar las complejidades de la brecha digital es preciso reconocer que las TICs se instalan en un contexto estructuralmente muy desigual en la región” (UNESCO, 2011, p. 3). En esta línea, las pruebas internacionales se comienzan a consolidar gracias a una aparente posición de las Tics, y de banco de datos estadísticos, mostrando aun problemáticas:

Recientes evaluaciones internacionales — PISA, TIMSS, ICCS, LLECE — han mostrado que un gran porcentaje de niños y niñas están adquiriendo solo una parte de los conocimientos y habilidades que deberían alcanzar. En muchos casos los bajos resultados se explican por factores sociodemográficos y socioeconómicos. (UNESCO, 2011, p. 4).

Muestra de este refinamiento, es la *Declaración de Lima* (2014), sintetiza de cara a la declaración de Incheon (2015) los elementos transversales aca descritos.

Este proyecto, evidencia procesos de convergencia, articulado a los desarrollos de su antecesor *Prelac* (1980-2002). A lo largo de su implementación el mito de carácter institucional se afianza y produce un Espacio-Escolar que termina legitimando e incorporando sistemas técnicos de gestión, evaluación, y administración que en conjunto, muestran una tensión con los sistemas técnicos instalados en la región, muestra de ello es el aparente fracaso de muchas de estas iniciativas.

Proyecto Educación Para todos (1990-2015) –EPT, resultado de la intervenciones regionales, muestra el refinamiento técnico de la educación, y de sus sistemas técnicos de objetos y acciones. En ella tres momentos son claves para comprender dicho refinamiento, donde los proyectos regionales de Prelac se articulan en objetivos, mecanismos de acción y sobre todo en componentes ideológico-culturales. En la declaración se puede apreciar las agudas problemáticas ya abordada en Prelac a nivel regional, evidentes en su marco de acción que planteó seis metas a desarrollar para 2015, ellas son: i. expansión de asistencia al desarrollo, ii. El acceso a la educación primaria, iii. Mejora en los resultados de aprendizaje, evaluación y calidad; iv. Reducción tasa de analfabetismo; v. ampliar servicios de educación básica; vi. Aumento en la adquisición de conocimientos por parte de individuos.

En esta línea, se fundamenta como una referencia que articula las acciones regionales invocándolas hacia la consolidación de un mito institucional sobre el sistema técnico de la educación:

[...] el Marco de Acción debe entenderse como una referencia y una guía para la elaboración de los planes de ejecución de la Declaración Mundial por los gobiernos, los organismos internacionales, las instituciones de ayuda bilateral, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y todos cuantos obran por alcanzar los objetivos de la educación para todos. (UNESCO, 1990, p. 18).

10 años después con el *Marco de Acción de Dakar* (2000), se hace la evaluación de EPT (1990), esta evaluación del “mito institucional” mostro los informes de cada país, demostrando avances, permanencias y particularmente la necesidad de que los estados asuman una pista más clara frente a estos objetivos:

i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; ii) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen; iii) velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (UNESCO, 2000, p. 8).

Luego en 25 años la EPT presenta, lo que en nuestra consideración es un refinamiento técnico donde verdaderamente se puede hablar de un sistema técnico mundial de educación, de un mito consolidado en la perspectiva de Meyer y Ramírez (2010). La *Declaración de Incheon 2015* es la reafirmación de metas de carácter global que se vinculan a todo el articulado de intenciones del sistema interestatal especializado de la ONU. Con una revalorización de los sistemas de objetos y acciones de la gestión, evaluación y administración para la calidad,

tenemos una retomada de las visiones humanistas y particularmente de un papel del Estado, donde la inclusión, equidad y calidad sean para todos, propone:

[...] establecer alianzas eficaces e inclusivas;• mejorar las políticas educativas y su funcionamiento conjunto; garantizar sistemas educativos altamente equitativos, inclusivos y de calidad para todos; movilizar recursos para financiar correctamente la educación; y asegurar la supervisión, el seguimiento y el examen de todas las metas; Fortalecer las políticas, planes, legislaciones y sistemas; Poner de relieve la equidad, la inclusión y la igualdad de género; Centrarse en la calidad y el aprendizaje Promover el aprendizaje a lo largo de la vida; Ocuparse de la educación en situaciones de emergencia (UNESCO, 2015).

Incheon complementa, de la misma manera se dan avances, pero lo que más llama la atención es el refinamiento de los objetivos y particularmente su alineamiento con los denominados *Objetivos de Desarrollo Sostenible* -ODS, lugar común de todo el sistema interestatal de la ONU, una reticulación absoluta que en la mirada longitudinal cobra sentido. Para este punto la idea de calidad, competencias, y escolaridad son ejes y están incorporados en el discurso mundial.

De este modo, puede ser evidenciado, son varias las características que los proyectos de la Unesco-ONU presentan y que en últimas producen un Espacio-Escolar caracterizado por la conjugación de sistemas de objetos y acciones venidos y refirmados desde la gestión, administración. Un Espacio-Escolar racionalizado y aun fijo entre las asimetrías técnicas en la producción del espacio en la región.

Las tensiones de los Espacios-Ecolares en América Latina

La producción de formas-contenido presenta la tensión de las relaciones espacio-temporales concretas que acontecen en diversas escalas. El SMM ha producido un Espacio-Escolar que presenta permanencias técnicas derivadas de los procesos de transferencia en la larga duración, que para el caso de América Latina acoge diversos sistemas de objetos y acciones que son posibles de comprender en relaciones ampliadas, como demuestran los estudios de la Cultura Material de la Escuela (Souza, 2007). Pero las relaciones técnicas presentan re-producciones, quiere decir ellas se transforman en las relaciones concretas, generando formas-contenido diferenciados entre escalas, apunta Santos (2000):

Los lugares (*y otras escalas espaciales*), como ya hemos visto, redefinen las técnicas. Cada objeto o acción que se instala se inserta en un tejido preexistente (*Institucionalidad*) y su valor real se encuentra en el funcionamiento concreto del conjunto (*en la gobernanza*). Su presencia (*de las técnicas*) también modifica los valores preexistentes. (SANTOS, 2000 p. 51 *grifos nuestros*)

En este sentido, los análisis deben tener esta preocupación metodológica en el momento del análisis de la producción, en este caso, del Espacio-Escolar. América Latina ha pasado en los últimos 35 años por importantes cambios en las dimensiones económico-política e ideológico-cultural, lo que ha impactado en la producción del Espacio-Escolar. Y sus tensiones internas en los procesos de democratización, desarrollo y modernización marcan las tensiones forma-contenido de lo que en plural tenemos que llamar Espacios-Escolares. Esta tensión puede ser encontrada en los informe presentados por la Unesco-ONU.

Informes como la “*Situación educativa en América Latina y el Caribe 1980-1989*” (1992), muestran como en la década de 1980, factores asociados como los bajos salarios docentes, la corta duración del año escolar, las condiciones materiales de la escuela, alta deserción y poco tiempo dedicado al aprendizaje, afecta el logro de los objetivos, estos factores, como sabemos, serán intervenidos en una lógica que muestra como las recomendaciones son adoptadas, ejemplo el tiempo de escolarización sería ampliado en los días/año, así como en los grados. En el proceso vemos como estos factores mudan, algunos se mantienen y agudizan como la cuestión docente, pero otros son dislocados por otros de magnitud más compleja, muestra de un proceso de crecimiento en la tensión forma-contenido en el Espacio-Escolar producido por la Unesco-ONU y la realidad espaciotemporal de la región.

Entre os factores asociados a las tensiones se cuentan los bajos salarios docentes, el predominio de la enseñanza fuera de contexto, malas condiciones de los materiales escolares, en la corta duración del año electivo, el uso ineficiente del tiempo y la alta evasión.

Otro informe, “*Panorama regional América Latina y el caribe EPT 2015*” el ultimo emitido por la Unesco-ONU en el año de 2015, presenta algunos datos que permiten ilustrar la situación de la región luego de 30 años de proyectos. Dos acontecimientos son marcantes: 1. Avance de forma desigual y 2. Persistencia en las disparidades geográficas, socioeconómicas y de etnia. Es importante resaltar, la proximidad que EPT tiene con los ODS propuestos por la ONU: este informe sirve de antesala para lo que será la agenda pos-2015 Incheon.

Estos elementos pueden ser reforzados con el *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE* (2016), donde se confirman las tensiones forma-contenido del espacio

escolar de la región. En este informe que evaluó 16 sistemas educativos de la región³, se denotan las asimetrías regionales tanto en la puesta de recursos como en su efectivación articulada con otras dimensiones que atienden a las poblaciones, señala el informe que “promover a asistencia los niños y la escuela [...] requiere medidas complementares a las educativas para mejorar los resultados académicos de los estudiantes” (UNESCO, 2016, p. 152).

El documento apunta con contundencia dos elementos:

La mayor parte de las desigualdades de aprendizaje ocurren entre estudiantes de la misma escuela; ello explica entre 32 y 86% de las disparidades en los resultados de aprendizaje. Dada la homogeneidad de la población estudiantil que comparte el mismo establecimiento escolar, estas desigualdades no se explican por diferencias socioeconómicas de los estudiantes. Las brechas entre estudiantes de una misma escuela parecen ser producto de la falta de capacidades de esta para generar procesos de enseñanza que fomenten el aprendizaje de todos los estudiantes. (UNESCO, 2016, p. 153).

Y complementa con un elemento, que luego de todo el recorrido, parece ser aun el reto y contradicción de los posicionamientos del sistema interestatal y su intención de producción espacial, y se refiere a que “los países deben estudiar su contexto local y que el diseño de las políticas este en consonancia con la necesidades y realidades de cada país contextos específicos” (UNESCO, 2016, p. 154).

El panorama que muestran estos informes, evidencia que la desigualdad, en la producción de los espacios-escolares define un proceso amplio de déficit en la transferencia técnica y situación de los capitales, al respecto:

Las economías regionales constituyen un mosaico laxamente interconectado de desarrollos geográficos desiguales en el que algunas regiones tienden a enriquecerse mientras que las regiones pobres se empobrecen aún más [...] Las regiones avanzadas atraen nuevas actividades debido a la vitalidad de sus mercados, la mayor solidez de sus infraestructuras físicas y sociales y la facilidad con que pueden obtener los medios de producción y mano de obra necesarios. [...] Como consecuencia, se atraen nuevos capitales. Otras regiones, en cambio, son deficitarias, cuando no cada vez más desprovistas de actividades. [...] El resultado son concentraciones regionales desiguales de riqueza, poder e influencia. (HARVEY, 2014, p. 152).

³ Los países son: “Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Pero, República Dominicana y Uruguay. Participo como entidad separada el estado mexicano de Nuevo León” (UNESCO, 2016, p. 3).

Esta desigualdad espacial, o de concentración técnica al interior de la región, genera la acumulación de sistemas de objetos y acciones que derivan en un isomorfismo, que es la muestra de la tensión entre formas-contenido, apunta Meyer y Rowan:

El isomorfismo con las instituciones del entorno tiene varias consecuencias vitales para las organizaciones: a) incorporan elementos legitimados externamente, más allá de su eficiencia; b) utilizan criterios de evaluación externos o ceremoniales para definir el valor de los elementos estructurales, y c) la dependencia de instituciones consolidadas externamente reduce las turbulencias y mantiene la estabilidad. (MEYER; ROWAN, 2010, p. 67).

No sería posible comprender este proceso si no se tiene en cuenta que las intenciones en la producción del espacio-escolar por el SMM, están explicitadas en procesos de larga duración, donde América Latina situada en la periferia ha sido receptora de sistemas técnicos que en los procesos verticales de producción espacial derivan en visiones unívocas de ciudadanía, que entran en tensión con las posibilidades de efectivación de esta en contextos espacialmente desiguales, apunta Magalhães:

A modelação pedagógica, resultante de uma educação básica prolongada e universal, era a garantia de capital humano para: a nova ordem econômica; uma cidadania responsável e participada, respeitadora da igualdade de direitos do homem e do cidadão; o reconhecimento do direito à independência dos povos e das nações” (MAGALHAES, 2014, p. 51).

Consideraciones

¿Qué Espacio-Escolar es ese?, es la conjugación de sistemas de objetos y acciones que de forma indissociada se hibridan y cargan componentes ideológico-culturales y económico-políticos, dando como resultado la producción-re-producción del espacio según sus potencialidades espacio-temporales. Tenemos que el Espacio-Escolar en la producción interestatal del SMM, se presenta como un modelo que ancora técnicamente diversas dimensiones de una EMC. Pero las relaciones escalares dentro del sistema muestran que los procesos desiguales en la producción del espacio, desdoblan en una deficiencia en la transferencia técnica, que aunada a las particularidades y re-producción de las técnicas en las escalas más cotidianas de relacionamiento social, dificultan la idea de universalidad del Espacio-Escolar, y si reafirman la coexistencia y relacionamiento constante de formas-contenidos socio espacio-temporalmente producidos.

En el Espacio-Escolar aparecen en evidencia componentes si bien de carácter ideológico-cultural e económico-político del SMM, también tiene vicisitudes que son características puntuales de la producción espacial en la región, lo que sitúa una relación entre escalas local, regional y mundial que producen en su hibridación Espacio-Escolar, de allí su complejidad.

Existe una evidente complejidad en la idea de homogeneidad totalizante, dadas las asimetrías técnicas de la región herencia de la producción de la unidad geo-social nacida en el s. XVI (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992), y que preserva las herencias de violencias epistémicas (que se manifiestan en los procesos espaciales y curriculares). Muestra de ello es la permanencia de situaciones, la agudización de muchas otras y sobre todo la permanencia de componentes en el Espacio-Escolar que vienen desde el s. XIX con la creación de los sistemas educativos nacionales, vehiculando tanto temas como lo religioso y el laicismo.

Las industrializaciones y las contradicciones forma-contenido derivadas de la deficiente transferencia regional han producido un Espacio-Escolar en constante contradicción, uno que no consigue articular sistemas técnicos venidos de otras disciplinas como la gestión, administraciones etc. Un elemento que ancora en su esencia la idea de progreso, autonomía, educación moral, racionalidad, ejes de la geocultura del sistema mundial, aunado a la idea de cosmopolitismo (POPKEWITZ, 2015), en dualidad con las redes de información, la mediación de comunicación, todo vinculado al desarrollo en una región con una amalgama tradicional en su Espacio-Escolar.

Las tensiones, y rupturas a nivel regional podemos verlas en varios elementos como: la reconfiguración de valores sociales en diversas escalas lo que entra en conflicto con las características espacio-temporales del contexto, la emergencia de nuevos actores sociales, movimientos antisistémicos y nuevas narrativas lo que afecta la producción del currículo legitimado desde el orbe mundial (GOODSON, 2013); la compleja relación entre escalas (global, regional y local) dado los procesos desiguales y asimétricos de desarrollo; la inserción de las Tics de manera instrumental y asimétrica. Así como la evidente falta de cohesión regional que hace que los requerimientos para la producción del Espacio-Escolar en cada lugar sean particularmente complejos de racionalizar desde la mirada vertical del Sistema Interestatal de la Unesco-ONU.

En definitiva el Espacio-Escolar aparece vinculado fuertemente a una producción espacial más amplia. Un espacio racionalizado, de contención social, donde el Estado es eje, sin embargo como podemos ver la región presenta toda una desestructura sobre este tema, lo que

implica el reto de pensar en nuevas formas-contenido pensadas desde la localidad en un camino que encuentre redes de gobernanza entre lo local y lo global, articulando todo el marco de capitales que circulan en el territorio para la producción de Espacios-Escolares coherentes con las necesidades de millones de personas que habitan América Latina y que no se encuentran en las direcciones internacionales sobre educación. Es decir una nueva comprensión del Espacio-Escolar, de sus componentes, relaciones pero particularmente de su espacialidad social (SOJA, 1993), de su construcción como lugar.

Referencias

ARRIGHI, G. *O longo século XX. Dinheiro, poder e as origens do nosso tempo*. São Paulo: Editora Contraponto-Unesp, 1996.

BUFFA, E. A. G. *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893-1971*. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002.

BUFFA, E. A. G. Colégios no século XVI: Matriz pedagógico-espacial de nossas escolas. In: _____ *Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: Itinerários Históricos*. Brasil: Cortes Editora, 2007. p. 129-162.

CASTRO-GOMEZ, S. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005

ESCOLANO, A. B. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva, v. 1, 2000.

GOODSON, I. *Curriculo: Teoría e história*. 14 Ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HARVEY, D. *Os limites do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAGALHAES, J. Escola e Modernidade. In: _____ *Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares"*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MALDONADO, R. *Historia de la Arquitectura Escolar en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.

MEYER, J. R. F. *La Educación en la Sociedad Mundial: Teoría Institucional y Agenda de Investigación de los Sistemas Educativos Contemporáneos*. Barcelona: Ed. Octaedro, 2010.

MUNERA, L. *Poder (Trayectorias teóricas de un Concepto)*. Colombia Internacional, n. 62, p. 32-49, 2005.

PETITAT, A. *Produção da escola/ produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.

POPKEWITZ, T. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

QUIJANO, A. W. I. La América como Concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista de Ciencias Sociales*, v. XLIV, n. 4, p. 583-591, 1992.

SACRISTAN, G. ¿La cultura para los sujetos o los sujetos para la cultura? El mapa cambiante de los contenidos en la escolaridad. In: _____ *Poderes inestables en Educación*. Madrid: Morata, 1998. p. 179-251.

SANTOS, M. *La Naturaleza del Espacio*. Traducción: María Laura Silveira. ed. Barcelona: Editorial Ariel, 2000.

SAVIANI, D. *Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHRIEWER, J. Estados-Modelos y sociedades de referencia: externalización en procesos de modernización. In: _____ *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

SOJA, E. *Geografías pós-modernas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

SOUZA, R. Historia de la cultura materia escolar: Um balanço inicial. In: _____ *Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: Itinerários Históricos*. Brasil: Cortes Editora, 2007. p. 163-190.

UNESCO. *Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe México, 4 al 13 de diciembre de 1979. o Declaración de Ciudad de México*. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1979.

UNESCO. *Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Quito, 610 abril 1981 o Recomendación de Quito*. Santiago de Chile: UNESCO. 1981.

UNESCO. *PROMEDLAC III Ciudad de Guatemala, 26 a 30 de junio de 1989 o Declaración de Guatemala o Recomendación de Guatemala relativa al Segundo Plan Regional de Acción del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1989.

UNESCO. *Declaración y Marco de Acción Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990*. Paris: UNESCO. 1990.

UNESCO. *PROMEDLAC IV Quito, Ecuador, 22 a 25 de abril de 1991 o Declaración de Quito o Recomendación de Quito a la ejecución de los Planes Nacionales de Acción del PPE (1990-1995)*. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1991.

UNESCO. *Situación Educativa en América Latina y el Caribe 1980-1989*. Santiago, Chile: ORELAC, 1992. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000935/093508SB.pdf>>.

UNESCO. *PROMEDLAC V Santiago de Chile, 8 a 11 de junio de 1993 o Declaración de Santiago o Recomendación de Santiago para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993-1996*. Santiago de Chile: Orelac/UNESCO. 1993.

UNESCO. *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes 2000*. Dakar: UNESCO. 2000a.

UNESCO. *PROMEDLAC VII Cochabamba, Bolivia, 5, 6 y 7 de marzo de 2001 o Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI*. Cochabamba: Orelac/UNESCO. 2001c.

UNESCO. *Declaración PRELAC I. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe La Habana, Cuba, 14 a 16 de noviembre, 2002*. La Habana: Orelac/UNESCO. 2002a.

UNESCO. *Declaración PRELAC II. Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Argentina. 29 a 30 Marzo, 2007. Buenos Aires: Orelac/UNESCO. 2007b.

UNESCO. *Contribuciones de organizaciones de la sociedad civil e instituciones académicas presentes al evento, Reunión Ministerial Regional para América Latina y el Caribe, preparativa para el Examen Ministerial Anual de 2011 del ECOSOC 12 y 13 de mayo 2011*. Santiago de Chile: UNESCO. 2011b.

UNESCO. *Conclusiones y Recomendaciones, REVISION MINISTERIAL ECOSOC Reunión Preparatoria Regional Principales desafíos en educación en América Latina y el Caribe: Docentes, Calidad y Equidad* Buenos Aires, 12-13 de mayo del 2011. Santiago de Chile: UNESCO. 2011c.

UNESCO. *Declaración de Lima Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015* 30 - 31 de octubre del 2014, Lima, Perú. Lima: UNESCO. 2014a.

UNESCO. *Declaración y Marco de Acción Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Paris: UNESCO. 2015.

UNESCO. *Informe de Resultados TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile: UNESCO, 2016.

WALLERSTEIN, I. *El Moderno Sistema Mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea del siglo XVI* Vol. I. México: Siglo XX, 1979.

WALLERSTEIN, I. *El Universalismo Europeo*. México: Siglo XXI, 2007.