

APUNTES SOBRE LA FORMACIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN MODERNA BAJO LA IDEA DEL DESARROLLO, CON ALGUNAS NOTAS ACERCA DE IMPLICACIONES ECOLÓGICAS

Vicente de Jesús Fernández Mora¹
Universidad de Huelva

Resumen

Este texto pretende ofrecer una visión introductoria y general del proceso de construcción y amplificación de la educación de masas moderna, como proyecto de generación de subjetividades funcionales al sistema productivo y a la lógica del modelo de desarrollo económico capitalista. Desde una perspectiva multidisciplinar e histórica, que abarca la sociología y la filosofía de la educación, se vinculan el germen histórico de este itinerario, desde un enfoque en el sistema mundo capitalista, con los actuales modelos de gestión de la mejora escolar, entendiendo este recorrido como un paradigma educativo dominante que perpetúa el actual modelo hegemónico de escolarización de alcance global.

Palabras clave

Desarrollo, subdesarrollo, capitalismo, educación de masas, capital humano, naturaleza.

Abstract

This text aims to offer an introductory and general overview of the process of constructing and expanding modern mass education as a project for generating subjectivities that are functional to the productive system and the logic of the capitalist economic development model. From a multidisciplinary and historical perspective, encompassing sociology and the philosophy of education, the historical origins of this journey are linked, from a focus on the capitalist world system, with current strategies for

¹ Profesor de Área de Filosofía de la Universidad de Huelva. Responsable desde 2021 de los Encuentros de Pensamiento Iberoamericanos.

managing school improvement, understanding this journey as a dominant educational paradigm that perpetuates the current and hegemonic model of schooling with global reach.

Keywords

Development, underdevelopment, capitalism, mass education, human capital, Nature.

Noción de desarrollo

El desarrollo se convirtió en una idea central en la vida política y económica internacionales a partir de la Segunda Guerra Mundial, cuando el clima de guerra fría encontró en la acuñación de este término un concepto clave legitimador de la reconfiguración del orden mundial que habrían de liderar las nuevas potencias, y de la relación de estas con los diversos bloques geopolíticos y económicos. Asimismo, en el seno de la desestabilización que supusieron los procesos de descolonización iniciados a mediados de los 40, la invención de la dicotomía entre países desarrollados y subdesarrollados va a sustituir a aquella otra entre potencias imperiales y sus colonias del ultramar (Cornago, 1998)

El concepto de desarrollo sería entonces el término aglutinador de un proyecto destinado a “rescatar” de la tentación del comunismo a los países liberados de la dominación colonial, para guiarlos a través de un camino trazado por las democracias capitalistas de la Europa Occidental y América del Norte” (Parpart y Veltmeyer 2011, p. 25). Simultáneamente, la cooperación internacional, creada algunas décadas antes como parte del propósito pacificador de la Sociedad de Naciones (Sotillo, 2015, pp. 40-41) va a ir consolidando un modelo de solidaridad mundial a través de dos ejes principales: el flujo internacional de capital, eliminando incertidumbres a las inversiones, y el flujo internacional de tecnología y asistencia técnica. Este mecanismo de ayuda internacional, concebido para estimular el desarrollo y modernización de las periferias, va a ser un importante pilar para consolidar “el imperialismo económico y epistemológico de los países del centro y su ideología eurocéntrica” (Domínguez, 2020, p. 139).

El propósito manifiesto del nuevo orden posbélico se dirigía a reencauzar las relaciones con las antiguas colonias, sustituyendo el “viejo imperialismo –la explotación para el beneficio extranjero– [que] no tiene lugar en nuestros planes [por] un programa de desarrollo basado sobre los conceptos de un justo reparto democrático”. Las palabras de esta cita son de 1949 y pertenecen al célebre Punto Cuarto del discurso inaugural del segundo mandato del presidente estadounidense Harry S. Truman, el primero de este tipo retransmitido por televisión, y que es considerado por los estudios del desarrollo como el hito que pone en circulación el discurso desarrollista, en tanto nueva retórica dominante de las relaciones internacionales y de la geopolítica mundial (Fernández, 2023, p. 15).

A partir de aquí, se ha ido desplegando asimismo todo un caudal de posiciones teóricas que ha tenido al desarrollo como noción clave para entender (e incentivar) el cambio social, y que ya son bien conocidas como los Estudios del desarrollo, en tanto campo especializado que lo piensa y lo articula conceptualmente para otorgarle estatus académico y validez teórica. Si bien los estudios del desarrollo han evolucionado hacia la convergencia de enfoques y han ido alcanzado la contextura de un campo de reflexión interdisciplinar, en sus orígenes, y durante décadas, la discusión económica dominó la teoría y la práctica desarrollistas, bajo la etiqueta de Economía del desarrollo. Desarrollo y economía llegaron a ser nociones fuertemente dependientes en una relación de mutua pertenencia: siendo el proceso acumulativo el eje del sistema económico capitalista, que en los años cincuenta se encontraba en una etapa avanzada de mundialización, el crecimiento económico de las naciones será entonces el objetivo del desarrollo: el mismo desarrollo es en adelante concebido casi en exclusiva en términos de crecimiento.

La asunción generalizada de la política económica keynesiana se instauró como el soporte teórico de esta fase de recuperación: el intervencionismo estatal fue uno de los pilares para la reactivación de las economías hundidas tras la guerra. Más aun será válida esta fórmula en las regiones subdesarrolladas, caracterizadas por estados frágiles institucionalmente –al menos en lo que a instituciones democráticas se refiere– y carentes de la demanda interna necesaria para articular mercados nacionales. La aplicación

de políticas keynesianas desarrollistas, contrarias al principio antiintervencionista, se justificó bajo la idea de reforzar la planeación económica y la acción pública, como factores para el impulso del cambio social, en la estela de una modernización infraestructural y política que apuntaba como meta a los niveles de vida y patrones culturales de Occidente.

Teoría de la modernización

La Teoría de la modernización fue el marco científico que dio inicio al estudio del desarrollo posbélico contemporáneo bajo esta pauta de acumulación de capital y crecimiento económico. Este modelo ha sido, en el siglo XX, una de las teorías más productivas a la hora de explicar la existencia de sociedades modernas y desarrolladas y regiones subdesarrolladas, y para justificar el diseño de los programas de ayuda y cooperación que impulsaran el cauce modernizador de las últimas. Bajo esta concepción, basada en la reorganización productiva y el trasvase tecnológico como vectores centrales de crecimiento, la idea de desarrollo fue naturalizada y gozó de amplia aceptación durante las primeras décadas posbélicas. La Teoría de la modernización fue "la sabiduría más o menos aceptada entre 1945 y mediados de los años 60" (McKay, 1992, p. 19), y bajo este paradigma se desplegó lo que Griffin ha llamado la fase de "alta teorización" (1992, p. 9), del concepto de desarrollo. Ninguna propuesta resume mejor este paradigma que la tesis de W. W. Rostow expuesta en su célebre *Las etapas del crecimiento económico*. Según este modelo etapista, el proceso de desarrollo que toda sociedad habría de recorrer se articulaba a través del arribo y superación de una serie de fases de progreso, que culminaban en el logro de los rasgos estructurales de producción y de consumo capitalistas y de individualismo de la acción social, propio de las formas de vida y patrones culturales de la sociedad contemporánea estadounidense.

Educación y desarrollo

Pero es importante hacer notar que este interés prioritario en asuntos económicos, no hizo desentender en modo alguno el aspecto epistémico, cultural y educativo. Si, de un lado, la economía había copado, como decimos, un lugar preeminente en la conceptualización del desarrollo; por otro, la ideología del

desarrollismo no ha hecho más que consolidar, por otras vías, un nexo fuerte ya existente entre educación y progreso, como atributo central de la modernidad. La correspondencia entre progreso y educación formaba ya parte de las preocupaciones pedagógicas y políticas de la tradición humanista e Ilustrada. Después de la Segunda Guerra Mundial, el nuevo discurso de progreso actualizado bajo la marca de desarrollo, hizo de la educación formal un aspecto relevante para desencadenar o reforzar procesos de modernización económica y cultural, tanto de las sociedades industriales como especialmente de las regiones pobres (Jasso, Fernández, García, 2024). Desde entonces, la mayor parte de teorías, políticas y proyectos encaminados a ampliar y sistematizar la cobertura y calidad de la educación “ha considerado la educación como una fuerza central para el desarrollo sociocultural y ha visto en la escolarización formal uno de los agentes, si no el principal, del cambio social deseable” (Hawkins, 2007, p. 147).

Podemos plantear, como tesis fuerte de este trabajo, que este vínculo entre modernidad y educación, o entre desarrollo y educación, quizá quedara más claro si es resituado como una relación necesaria entre el proceso de expansión de la modernidad capitalista, y su necesidad de generar y legitimar el tipo de fuerza de trabajo y de conocimiento necesarios para la continuidad y ampliación de la productividad del sistema. La promoción del sistema educativo, con tendencia hacia la escolarización obligatoria de masas, ha contribuido a formar un ejército de mano de obra dispuesta y capaz para trabajar de forma eficiente en el nuevo entorno social del régimen industrial, cuando el proceso expansivo del capitalismo tenía que afrontar las tensiones generadas entre el sistema tradicional de producción y la nueva organización de productividad de tipo fabril. Las actitudes sociales y capacidades técnicas necesarias para la fuerza de trabajo capitalista son generalmente escasas entre las poblaciones de los modos de producción no capitalista: una nueva conciencia del tiempo, mayor formalización de rutinas y secuencias de tareas y objetivos, otras formas de disciplina y de respeto a la autoridad, nuevas formas de motivación y estímulos al rendimiento,...esta serie de aspectos novedosos fueron formando un distintivo marco de relaciones sociales y de tendencias actitudinales propias del nuevo sujeto productivo bajo el capitalismo, que eran difícilmente adquiribles a través de la socialización primaria familiar y la emulación de roles

parentales, o el seno de las relaciones estables de las comunidades precapitalistas (Bowles, 1978).

En relación con esto, la expansión del capitalismo como sistema mundo dividido en regiones centrales, semiperiferias y periferias, ha sido asimismo un elemento crucial para consolidar la idea de educación moderna y para estructurar la ordenación y las formas de operar de las disciplinas de conocimiento y de sus epistemologías jerarquizadas. El fenómeno de ampliación de la educación a partir de la escolarización de masas, tanto en regiones centrales, como en el tercer mundo, ha ido acompañado de una homogeneización de los sistemas de enseñanza y la progresiva expansión de currículos estandarizados, de modo que el modelo de sociedad moderna se ha ido correspondiendo cada vez más con instituciones y contenidos de enseñanza muy semejantes, generando un sistema cultural y educativo que se normaliza en todo el mundo (Benavot et al., 19). Esta tendencia ha implicado necesariamente, como decimos, una progresiva implantación de un currículo con mayor presencia de tiempo dedicado a materias modernas, como las matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, en detrimento del currículo clásico orientado hacia las letras y humanidades. Y si bien, como propone Bowles (1978), pocas de las habilidades y conocimientos concretos aprendidos en las escuelas son directamente transferibles y operables en el lugar de trabajo capitalista de la fábrica, la plantación agrícola o la oficina, no deja de ser cierto que estas competencias son críticas para el aprendizaje correcto de prácticamente cualquier disciplina que sí es directamente productiva. Es decir, la escolarización produce trabajadores a través de "la correspondencia estructural entre las relaciones sociales de la educación y las de la producción capitalista y no a través del contenido del plan de estudios" (Bowles, Gintis, 2021, p. 223).

Una consecuencia evidente de este proceso ha sido, insistimos, la consolidación de la hegemonía universal del conocimiento moderno occidental, a partir del diseño estandarizado de materias escolares abstraídas y cada vez más desconectadas de las ricas y diversas culturas tradicionales de los países en desarrollo, cuyas particularidades territoriales y culturales apenas se reflejaban en los currículos oficiales. La capacidad y legitimidad para asignar autoridad epistémica y credenciales educativas a los individuos y naciones procedían de las premisas de racionalidad teórica, de

objetividad metodológica y de eficacia productiva del conocimiento occidental universalizado. Esto ha supuesto, entre otras consecuencias, la incorporación en sociedades tradicionales, a través de las distintas dimensiones cultural, psicológica y comportamental, de valores, creencias y asunciones ontológicas y axiológicas que les eran ajenas, así como a veces la justificación para la intervención y dominación de tipo colonial o neocolonial (Griffiths, Imre, 2013). Como afirmaban Benavot, Cha, Kamen, Meyer y Wong, en un trabajo clásico de finales de los 80, "vivimos en una época en la que las culturas locales y primordiales se ven sometidas a una destrucción completa, debido en parte a la educación de masas" (1991, p. 339).

Capital humano

En los años 60, el economista birmano Hla Mynt (1964) daba cuenta del giro de atención hacia problemas de educación por parte de la economía del desarrollo. Partiendo de la idea de que el incremento de capital material y de la cantidad de población trabajadora no podían explicar por sí solos el crecimiento económico de los países avanzados, sostenía que el análisis debía tener en cuenta el aumento en la productividad provocado por las innovaciones técnicas y las mejoras cualitativas en los métodos de producción y organización. Estos factores de innovación y mejora organizativa, había que relacionarlos a su vez, directa o indirectamente, con una mejor educación.

Los programas de desarrollo de las naciones retrasadas precisaban entonces, no solo de inversión de capital y transferencia tecnológica, sino de "un suficiente número de personas con el necesario entrenamiento y habilidades para llevar adelante dichos programas" (1964, p. 516). La inversión en capital material y fuerza muscular iba cediendo importancia a la inversión en capital humano y "poder cerebral", dado que se empezó a entender que la educación era el principal componente faltante para acabar de encauzar por la senda correcta el desarrollo económico en los países subdesarrollados. La inversión en capital humano arrojaría rendimientos más altos, puesto que la dotación de mayores facilidades educacionales para las poblaciones contribuiría a "quebrantar la rigidez y resistencia de las actitudes sociales locales para la transformación social y el desenvolvimiento económico" (p. 528).

Como hemos sugerido ya, la teoría de la modernización de secuencia etapista aportó la fórmula económica de requerimientos materiales, técnicos y organizativos para avanzar en el camino de progreso y crecimiento; la teoría del capital humano hizo lo propio para la reconceptualización del tipo de sujeto que había de ser procesado por la educación ampliada y por la institucionalización del modelo educativo (ese y no otro) que habría de producirlo. Por encima de toda complejidad bioantropológica, ecológica o filosófica del concepto de educación, predominó el carácter "instrumental" basado en "contenidos", cuya función era transmitir una selección de conocimientos y habilidades apropiados para el mejoramiento del rendimiento laboral y la productividad del trabajador en el sistema económico industrial y capitalista, y para el consecuente progreso material de la sociedad.

La teoría del capital humano entiende la formación de los individuos como un proceso de inversión en el desarrollo personal, según la regla de que una mayor capacitación se traduce en mayor productividad y, en consecuencia, en mayores salarios. El mejoramiento de lo social podía considerarse como el agregado de las elecciones individuales de agentes racionales y los correspondientes trayectos individuales de rendimiento escolar y éxito laboral de educandos y trabajadores, que dependían de una adecuada evaluación de preferencias en función de los atractivos salariales y las cualificaciones exigidas. De aquí que el proceso educativo se concentre en enfatizar su potencialidad como servicio que responde a la demanda individual, y que ofrece aumentar la expectativa de productividad sobre la base de aquellos conocimientos, habilidades y competencias de los sujetos que son relevantes para las actividades laborales y económicas. Estos rasgos personales, cognitivos y actitudinales, se entienden que pueden ser eficazmente suministrados, procesados y acreditados por los centros de enseñanza, que adquieren cada vez más posiciones específicas y secuenciadas en el seno de un espectro de actos pedagógicos con cada vez mayor grado de integración e institucionalidad y más capacidad para producir efectos sociales mayoritariamente aceptados.

Sujeto, educación, naturaleza

Los sistemas educativos modernos han cumplido entonces la misión histórica de racionalizar y naturalizar los tipos de conocimientos y de estratificación del saber necesarios al proyecto capitalista, redefiniendo igualmente la naturaleza y organización de los trabajadores, en un trayecto de alejamiento de explicaciones y saberes primordiales, sagrados o tradicionales. Esta nueva configuración social ha sido objetivada en torno a los supuestos del individualismo laico y posesivo, y su capacidad de operar productivamente sobre la naturaleza. En definitiva, las situaciones de pobreza, individual o social, pueden explicarse como el resultado de una correlación débil, deficitaria o desviada respecto de un modelo educativo formalizado según las necesidades epistémicas y actitudinales de la productividad capitalista.

Las políticas públicas, la institucionalidad de la educación y su amplificación de masas y mundializada, refuerzan la convicción social en una idea de educación cuyo fin y prioridad es ser funcional al crecimiento económico, una visión del educando y el trabajador como agentes capitalistas y un trayecto educativo individual basado en la meritocracia. Como afirman Griffiths e Imre (2013): "La promesa meritocrática tiene un gran atractivo por su carácter democratizador, ya que aparentemente elimina la influencia de factores externos (sociales, culturales, económicos) en el rendimiento educativo individual mediante la creación de unas condiciones realmente equitativas" (p. 44). El efecto es precisamente el contrario, encubrir el impacto permanente de elementos no meritocráticos en el rendimiento escolar, pues reducir la relación del estudiante con la educación como principalmente formación de capital humano y mero intercambio entre esfuerzo individual y credencial, de un lado, y trabajo y salario, del otro, tiene como consecuencia desatender las relaciones de poder y los condicionamientos de clase, de racialización, de etnia o género. Estas distorsiones analíticas se dan tanto a nivel de las relaciones sociales de desigualdad que operan dentro de los centros educativos, las que operan en la sociedad en general de cada nación, así como a nivel de las estructuras geopolíticas de formación y mantenimiento de periferias en el sistema mundo capitalista.

El grado de enmascaramiento ideológico del sistema educativo moderno es más acusado si cabe cuando tenemos en cuenta la variable de la componente natural biosférica del sistema productivo: la separación fundamental entre capital y trabajo no solo desvincula la acumulación de capital de las relaciones sociales de producción de fuerza de trabajo, abstraída como mercancía, sino que, aun más fundamental, invisibiliza la conexión entre capital y trabajo no remunerado y naturaleza. Las relaciones y experiencias, y los conocimientos y habilidades autorizados que la educación promueve y legitima, normalizan una relación de dominio entre la subjetividad del educando y futuro trabajador, y la naturaleza, que se le presenta a este sujeto abstracto y estandarizado como materia inerte igualmente abstracta, e infinitamente disponible a la manipulabilidad extractiva y mercantilizable. Este espacio de lo natural es reorganizado como pura extensión homogénea, que es discernible, medible y cuantificable por las materias estandarizadas de los currículos modernos. Asimismo, la tendencia a su explotación es posible gracias a las disposiciones actitudinales aportadas por valores productivistas y competitivos orientados al mercado, transmitidos y vividos a través de los disciplinamientos rituales que estructuran los horarios y rutinas de escuelas y centros educativos.

La creación y ampliación universalizante del sistema educativo moderno ha sido, como ya hemos dicho, un dispositivo fundamental para el despliegue y triunfo de esta ideología de la modernidad y su dinámica de desarrollo desigual y colonialista. La educación de masas ha ido creando una serie de supuestos sociales y ontológicos sobre la cultura común de la sociedad y una modalidad común de separarse y a la vez relacionarse cultura y naturaleza. Un orden cívico, político e institucional común valida la existencia de una realidad natural común, a través de la ciencia, y de una estructura lógica común, a través de las matemáticas, como parte de la concepción moderna del mundo (Meyer, 2010, p. 45). De esta manera, ciertas premisas ontológicas acerca de lo que constituye lo real y el mundo natural van de la mano de los procesos históricos de hegemonía y poder que las instituye, y que han consentido que una específica e histórica concepción del mundo y del ser humano se naturalice y propague independientemente, en su núcleo básico, de las determinaciones territoriales y sionaturales y de los contextos culturales en los cuales la modernidad iba implantado fábricas y escuelas.

Capital humano y sociedad del conocimiento

En este breve repaso hemos tratado de vincular la institucionalización y ampliación moderna de la educación con los requerimientos epistémicos, éticos y laborales del sistema económico del capitalismo y su tendencia expansiva e infinita de acumulación. Si bien hemos centrado el análisis en algunos conceptos importantes como desarrollo, teoría de la modernización, o capital humano, tal y como estos fueron lanzados en las primeras décadas posbélicas, no quiere esto decir que estas formaciones hayan agotado su productividad. Más bien al contrario, como Griffiths e Imre, afirman, "el sistema mundial capitalista y su organización del conocimiento demuestran cómo la idea de la educación masiva para la formación de capital humano ha mantenido su posición a nivel mundial frente al fracaso del liberalismo en gran parte del mundo" (2013, p. 41). Hoy en día vivimos, desde la irrupción de la hegemonía de la ideología neoliberal, tendencias globales de desregulación de la educación y de conformación de un mercado mundial de la enseñanza, ampliamente dependiente de los nuevos medios de comunicación digital y de los nuevos flujos migratorios. En este contexto se da asimismo un revitalizado auge, entre otras cosas, de la concepción de la educación como capital humano, claramente reflejado en los nuevos sistemas de evaluación para la gestión de la mejora escolar. El más famoso de ellos, PISA, patrocinado por la OCDE, forma parte de la relativamente nueva industria de las comparaciones internacionales de las instituciones educativas (Popkewitz, 2013). Estos sistemas de cuantificación tienen por objeto reducir un aspecto crucial y complejo de la vida social y de las relaciones interpersonales y productivas, como es el fenómeno educativo, a su expresión numérica simplificada y globalmente estandarizada, bajo la creencia, casi supersticiosa, de que los números son la forma privilegiada de decir la verdad, con los atributos aparentes de neutralidad, objetividad e imparcialidad.

La educación moderna que creció a la sombra del capitalismo histórico tenía la función, como hemos expuesto, de aprovisionar trabajadores para la industria, no tanto a partir de contenidos curriculares concretos, sino a través de los valores y las disciplinas interiorizadas en la escolarización, y distribuidos socialmente mediante los filtros que las credenciales establecían para la

asignación de trabajadores a los diversos puestos productivos. Análogamente, los resultados PISA no responden a una pedagogía que persiga el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas y la suficiencia en comprensión lectora, sino que generan principios con fines socialmente operativos acerca de quién es el niño y quién debe ser. Se trata de un dispositivo para el gobierno de la conducta vinculado históricamente a un tipo de racionalidad productiva orientada a construir un determinado tipo de persona. El sujeto de PISA, como lo denomina Popkewitz, sería el aprendiz a lo largo de la vida que vive en la "Sociedad del Conocimiento" (2013, p. 57) y que, como proyección ideal, elabora sus propios regímenes de autoexplotación, de empresarialización de sí mismo y de movilización total y permanente, adecuándose a las nuevas necesidades de flexibilidad competencial y laboral en las condiciones de acumulación de capital del espacio de la globalización neoliberal.

Conclusión

En esta situación de obstinada hegemonía del sistema educativo como instrumento funcional a las diversas fases de acumulación del capitalismo mundial, la pregunta acerca de las condiciones de posibilidad de una educación que pueda ser una práctica de construcción de una subjetividad democrática, radical y ecológica, parece utópica o improcedente. Sin embargo, como dice Oliver Reboul (2009), "la filosofía empieza donde las cosas no dan más de sí, donde aquello que era evidente para todo el mundo deja de serlo [...] La filosofía de la educación -para este autor- es ante todo un cuestionamiento total de todo lo que sabemos o creemos saber sobre la educación" (p. 7). Es en los momentos de crisis y ruptura transicional del sistema hacia otra cosa, de un sistema que no da más de sí, como en el que ahora vivimos, cuando las presiones emancipadoras pueden tener más posibilidades de éxito y de transformación, pues la desorientación y la confusión ya pesan más que la estabilidad. Quizá más quiebres y líneas de rupturas se abren al cuestionamiento total y a la reforma radical cuando la dinámica estructural muestra esfuerzos de recomposición cada vez más violentos, pero a la vez, por eso mismo, más inarticulados e incoherentes. Para que la educación institucionalizada no siga siendo más parte del problema que de la solución, quizá sea pertinente pensarla como algo todavía por hacerse, pero algo con lo que nos comprometemos como si ya supiéramos lo que estamos haciendo.

Fuentes consultadas

- Benavot, A. et al (1991). El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales. *Revista de Educación*, 295, 317-344
- Bowles, S. (1978). Capitalist development and educational structure. *World Development*, 6(6), 783-796.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2021). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. *Revista De Economía Crítica*, 2(18), 220-228.
<https://revistaeconomicritica.org/index.php/rec/article/view/281>
- Cornago Prieto, N. (1998). Desarrollo, subdesarrollo y postdesarrollo: un análisis crítico del debate contemporáneo. *Cursos de derecho internacional de Vitoria-Gasteiz*, 1, 39-88.
- Domínguez, R. (2020). Fundamentos para una teoría crítica de la cooperación internacional: el aporte de Samir Amin, En S. Caria e I. Giunta (coords.), *Pasado y presente de la cooperación internacional: una perspectiva crítica desde las teorías del sistema mundo* (pp. 139-173). Instituto de Altos Estudios Nacionales de Quito.
- Fernández Mora, V. de J. (2023). Contribuciones desde la crítica al desarrollo para su incorporación a la crítica del desarrollo sostenible y los ODS. En V. de J. Fernández Mora, R. D. Jasso Alfieri & W. F. Gadea Aiello (cords.), *Los objetivos de desarrollo sostenible desde el modelo de las Naciones Unidas. Pensamiento crítico e interdisciplinarietà*, Dykinson.
- Griffiths, T. G. & Imre, R. (2013). Mass Education and Human Capital in the Capitalist World-System. En R. Imre, T. G. Griffiths, (coords.), *Mass Education, Global Capital, and the World. Marxism and Education* (p. 41-66). Palgrave Macmillan, New York.
- Hawkins, J. (2007). The Intractable Dominant Educational Paradigm. En M. Mason, P. Hershock & J. Hawkins (eds.),

Changing Education. CERC Studies in Comparative Education, vol. 20 (pp. 137-162). Springer.

Jasso Alfieri, R. D., Fernández Mora, V. de J. & García Rojas, A. D.I (2025). Perspectiva crítica de la innovación educativa desde las metodologías activas de aprendizaje. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 38, 241-269.

McKay, J. (1992). El modelo de desarrollo. *Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 89, 19-31.

Meyer, J. W. (2010). Los efectos de la educación como institución, John W. Meyer & Francisco O. Ramírez (coords.), *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos* (pp. 25-53). Octaedro / ICE-UB.

Mynt, H. (1964). Educación y desarrollo económico. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 10 (37), 515-530.

Parpart, J. & Veltmeyer, H. (2011) La evolución de una idea: estudios críticos del desarrollo, H. Veltmeyer (coord.), *Manual para los estudios críticos del desarrollo* (pp. 25-33). Universidad Mayor de San Andrés.

Popkewitz, T. (2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(2), 47-64.

Reboul, O. (2009). *Filosofía de la educación*. Davinci.

Sotillo, J. A. (2015). *El reto de cambiar el mundo. La Agenda 2030 de desarrollo sostenible*. Catarata / Universidad Complutense de Madrid.

Verplaetse, J. G. (1950). El Punto Cuatro del Presidente Truman. *Cuadernos de estudios africanos*, 9, 97-118.