

## **RETOS IMPUESTOS POR LA GLOBALIZACIÓN A LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS**

JUAN CORNEJO ESPEJO

### **Resumen:**

Sin desconocer los beneficios de la globalización en el ámbito educativo, tampoco se pueden obviar los problemas que ha generado en América Latina, no sólo por las desigualdades en términos de calidad de la educación, sino también por los criterios economicistas, productivistas y de eficacia con que se han pretendido evaluar todos los procesos educativos. Distintos especialistas parecen concordar que entre los grandes retos y desafíos que enfrentan los sistemas educativos de la región están: equidad, universalización del ciclo básico de enseñanza, disminución de las tasas de repitencia y deserción escolar, incorporación de nuevas tecnologías de la información, fortalecimiento de los vínculos con los mercados laborales, fortalecimiento de la ciudadanía, conciliación entre identidad local y globalización, entre otros. En este trabajo abordamos algunos efectos de la globalización en los cambios educativos, especialmente los desafíos que enfrentan los países latinoamericanos en el siglo XXI.

### **Abstract:**

In spite of the recognized benefits of globalization in the educational setting, we cannot ignore the problems it has generated in Latin America: not only because of inequalities in the quality of education, but also because of the use of criteria related to the economy, production and effectiveness in an attempt to evaluate educational processes. Various specialists seem to agree that the major challenges faced by the region's educational systems include ensuring equality, universalizing basic education, decreasing dropout rates and grade repetition, incorporating new information technologies, strengthening links with employment markets, strengthening the community, and reconciling local identities and globalization. This article will address some of the effects of globalization on educational changes, especially the challenges faced by Latin American nations in the twenty-first century.

**Palabras clave:** globalización, papel de la educación / sistemas educativos / América Latina, Chile.

**Keywords:** globalization, role of education, educational systems, Latin America, Chile.

---

Juan Cornejo Espejo es profesor adjunto e investigador del departamento de Fundamentos de la Educación en la Facultad de Educación, de la Universidad Católica del Maule campus San Miguel. Av. San Miguel 3605, Talca, Región del Maule, Chile, CE: jcornejo@ucm.cl

## Introducción

En las últimas décadas hemos asistido a cambios profundos en todos los ámbitos de la actividad humana. Vivimos en un mundo globalizado donde acontecimientos, otrora inconexos, tienen repercusiones casi inmediatas. En este nuevo escenario, la educación no ha estado ajena al proceso de cambios, algunos con efectos visibles inmediatos y otros con efectos de largo plazo difíciles de predecir. En las siguientes páginas abordaremos algunos de los efectos de la globalización en los cambios educativos, especialmente los retos y desafíos que se ciernen sobre la educación latinoamericana del siglo XXI.

No obstante, antes de iniciar esta tarea se hace necesario definir qué entendemos por “globalización”, así como evaluar, sintéticamente, sus consecuencias.

En primer lugar, es preciso señalar que no existe una noción clara y única respecto de lo que sea la globalización. Algunos la asocian con la expansión de la tecnología informática (Castels, 1996); otros, como el Banco Mundial, con los mayores niveles de interacción económica resultante de la apertura de nuevos mercados; con la mayor movilidad de capitales (Soros, 2002); con la homogeneización cultural (Huntington, 1997; 2002); con la occidentalización capitalista (Fukuyama, 1991; 1992; 2004); o con el cambio de la red de relaciones sociales resultantes de la modernidad (Giddens, 1993; 1996; 2000; Giddens y Hutton, 2001). En todo caso, pareciera tratarse más bien de apreciaciones fenomenológicas que de descripciones cognoscitivas.

La globalización podría caracterizarse simplemente como el escenario resultante de la Guerra Fría, en el cual se está produciendo un reordenamiento de actores, normas y relaciones que terminarán por producir un nuevo orden de las relaciones mundiales. Con todo, no se puede obviar que “la globalización es un proceso inacabado, al cual le falta regulación, humanización y civilización” (Samper, 2002:44).

En síntesis podemos decir, entonces, que la globalización es el resultado de la integración de los sectores económico y financiero a escala mundial (Hallak, 1999), cuyo surgimiento se debió al rápido y significativo proceso tecnológico, especialmente en el área de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); a los cambios geopolíticos acaecidos en el último tercio del siglo XX, entre los que destaca el derrumbe de la ex Unión Soviética, y la emergencia de bloques económicos de países (la Comunidad Económica Europea, el Mercosur, etcétera); y una ideología cuya máxima

es la liberación de los mercados, inicialmente aplicada a los intercambios económicos y financieros y, luego, extendido a todos los sectores de la actividad humana, incluyendo el sector social (educación, salud, entre otros).

Entre las principales consecuencias de la globalización podemos citar: una sociedad regulada por las leyes del mercado; la aparición de sociedades del conocimiento, motivadas por la multiplicación de las fuentes de información y comunicación; la transformación de la naturaleza del trabajo unida a la necesidad de una mayor flexibilidad y movilidad, trabajo en equipo, proactividad de los sujetos, uso intensivo de las nuevas tecnologías, etcétera; además de la mundialización de los estilos de vida (particularmente el estadounidense) y la expansión de las comunicaciones que, entre sus efectos inmediatos, son responsables de la pérdida de identidad de las personas en relación con lo que habían sido las construcciones identitarias de los Estados nacionales tradicionales.

### **Efectos de la globalización en el ámbito educativo**

A juicio de Brunner (2001) se pueden reconocer cinco situaciones que ilustran los nuevos escenarios:

- a)* El conocimiento dejó de ser lento, escaso y estable. Por el contrario, en la actualidad, está en constante proceso de expansión y renovación. Se estima que el conocimiento global acumulado se duplica cada cinco años.
- b)* La escuela dejó de ser el único medio a través del cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información. En la actualidad no sólo se han multiplicado las agencias educativas, sino también los medios de comunicación de masas e industrias culturales. Lo anterior nos confronta ya no a la escasez de información o la lentitud de la transmisión, sino al peligro que supone la “saturación informativa”.
- c)* La palabra del (la) profesor(a) y los textos escritos dejaron de ser el soporte exclusivo de la comunicación educacional. Cada vez es más frecuente el uso de multimedia y recursos disponibles en la web en educación.
- d)* La escuela no debe actuar como si las competencias y aprendizajes a que da lugar y el tipo de inteligencia que supone en los(as) estudiantes pudiera limitarse a aquellos de la época de la Revolución Industrial.

El cambio tecnológico y la apertura hacia una economía global basada en el conocimiento nos inducen, necesariamente, a replantearnos las competencias y destrezas que las sociedades deben enseñar y aprender.

Otro análisis del impacto de la globalización en el ámbito educativo, claro que más centrados en los valores, es el que se desprende de los estudios de Stromquist (2002), según la cual:

- a) Los valores educativos dominantes son el individualismo y la competencia, con poco espacio para el pensamiento libertario y contestatario. Además, la focalización en la satisfacción de los deseos personales perjudicaría la posibilidad de discusiones de orden más trascendente.
- b) Los actores tradicionales en educación, ya no son más los padres y educadores(as), sino empresas privadas e instituciones internacionales, cuyo influjo se deja sentir particularmente a través de instituciones financieras internacionales, que ofrecen fondos a las iniciativas de reforma que les son favorables.
- c) Valores tales como la productividad, eficacia, eficiencia, control de calidad, participación local y elección aparecen como los elementos clave de todos los procesos de reforma educativa; con el consecuente fomento de la descentralización, privatización, presión sobre los(as) estudiantes y profesores(as), entre otros, como parte de la estrategia para alcanzar los estándares impuestos.

Los retos que se plantean ante esta nueva realidad son, por un lado, que los beneficios de la globalización lleguen a un mayor número de personas y, por otro, que se reduzcan los costos sociales inherentes a su aplicación, de forma tal, de crear un entorno propicio que preserve y respete el pluralismo cultural. De no tenerse estos cuidados se terminará imponiendo la “lógica del mercado” como única posibilidad de desarrollo; se debilitarán aún más los Estados nacionales; y la globalización económica y cultural terminará imponiendo un concepto “productivista de educación” que ignore los valores sociales e individuales; además de legitimarse la violación de los derechos humanos, especialmente desde el punto de vista de su universalidad e indivisibilidad.

Entre los objetivos de una educación humanizadora, pero al mismo tiempo acorde con los desafíos presentes y futuros de la sociedad del co-

nocimiento, se suelen mencionar: una educación de calidad para todos(as) a lo largo de toda la vida; la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (lectura, escritura, valores culturales y morales, etcétera); una formación para estar en una sociedad en permanente cambio; la adquisición de nuevas competencias para vivir en la sociedad de la información y las comunicaciones; una educación que promueva los valores y principios éticos básicos; una educación que incentive la convivencia y el desarrollo personal integral; una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía; y una educación que promueva la cultura de la paz y solidaridad internacional (Cobo, 2005).

Vale decir, los retos que se ciernen sobre los sistemas educativos latinoamericanos no sólo apuntan a una incorporación proactiva, especialmente de las nuevas generaciones, en la sociedad del conocimiento y la información, sino a la preservación y cultivo de valores que garanticen la convivencia y desarrollo humano integral.

### **Sentido de la educación**

Considerando el impacto e interrogantes que la globalización ha suscitado en el ámbito educativo cabe preguntarse: ¿qué y cómo enseñar?, ¿qué se deberá enseñar en el futuro?, ¿cómo incorporar los cambios permanentes a la escuela?, ¿cómo hacer frente a una creciente especialización?, ¿cómo abordar los contenidos transversales?, ¿podrá la educación adaptarse a una cultura más diversa y menos lexicográfica?, ¿cuáles serán las estrategias que deberá adoptar la escuela para subsistir en un mundo de multicanales, donde los(as) estudiantes dedican más tiempo a la televisión y al uso de recursos tecnológicos que a realizar sus tareas escolares?, ¿cómo se enseñará a seleccionar y a discriminar lo realmente relevante en esta verdadera avalancha informativa?, ¿cómo actuar en una sociedad y cultura plural, con diversidad de valores?, ¿qué papel le cabrá a la escuela en la promoción de una cultura cívica democrática?, entre otras muchas interrogantes.

A este respecto Hallak (1999) sostiene que, en la actualidad, habría un amplio consenso respecto de los problemas que afronta la educación, tales como: acceso, eficacia, eficiencia, equidad, género, calidad y relevancia. En su opinión, ésta podría contribuir a regular la globalización, especialmente en la creación de condiciones que garanticen el respeto a los derechos humanos. Es decir, la educación debería dedicar una atención especial, en todos los niveles, a los potenciales que encierra la diversidad humana,

particularmente lo que dice acerca de la comprensión de la heterogeneidad e información sobre las desigualdades socioeconómicas e injusticia social imperantes; sin desconocer o invisibilizar, por cierto, otras particularidades de los sujetos como son el género, sexualidad(es) y su orientación sexual.

Otra prioridad de la educación debería ser el incentivo de la autonomía del educando, tanto en la configuración de sus trayectorias educativas y laborales, como en el cultivo de sus subjetividades. En concordancia con lo anterior, pareciera haber un amplio consenso respecto de la necesidad de otorgar un mayor desarrollo a las competencias relacionadas con la resolución de conflictos y al establecimiento de relaciones humanas pacíficas y colaborativas, pues el gran reto consiste en formar especialistas en derechos humanos promotores de una cultura de la paz y la solidaridad internacional.

Otro aspecto no menos relevante debería ser el tema de la gestión educativa; vale decir, el cómo los países y sus comunidades establecen el sentido, los objetivos y las proyecciones de la estructura educativa, el rol de los padres y de los(as) profesores(as), la definición del currículo y de sus contenidos.<sup>1</sup> En palabras de Legault, Jutras y Desaulniers (2002), la escuela tiene el mandato de contribuir a la inserción armoniosa de los(as) estudiantes en la sociedad, de modo de hacerles partícipes de los valores fundamentales, y proporcionarles las herramientas para que ellos(as) estén preparados para participar de forma constructiva en la sociedad.

Sin embargo, no se puede desconocer el riesgo, como apuntábamos en un acápite anterior, que en el futuro el mercado termine imponiendo su “lógica” hegemónica, con el consiguiente debilitamiento de los Estados nacionales, cuya consecuencia inmediata en este ámbito sería una concepción mercantilista de la educación que privilegie la productividad por sobre la formación integral y la realización humana; además de desconocer los valores sociales e individuales que sirven de inspiración para el cumplimiento de los derechos humanos. De allí la necesidad de insistir en la responsabilidad social y ética que le cabe a los sistemas educativos de la región latinoamericana en la realización de esos objetivos pues, por sobre consideraciones de eficiencia y productividad, ha de primar una visión y compromiso con el desarrollo integral, la “inclusividad” y la humanización. Consideraciones que, lejos de ser antagónicas con los criterios y estándares de calidad impuestos por la globalización, garantizan y aseguran el éxito en el mediano y largo plazos.

## **Tareas pendientes en el contexto de la posmodernidad latinoamericana<sup>2</sup>**

Una de las exigencias clave de una sociedad educada debe ser la mayor cohesión social y mercados culturales más diversificados, de modo que el crecimiento económico se base en el aumento de la productividad y no en la sobreexplotación de los recursos naturales. Ante esta premisa, la pregunta que surge de inmediato es si, en América Latina, se están creando las condiciones para un desarrollo de este tipo, pues para fortalecer la movilidad socio-ocupacional y el desarrollo productivo resulta mucho más importante la innovación y la expansión del conocimiento que el proceso económico. “Tener educación permite acceder a trabajos ‘inteligentes’ y participar en redes donde circula el conocimiento. Carecer de ella implica recluírse en el analfabetismo cibernético, resignarse a bajos salarios” (Hopenhayn, 2006:12). Es decir, el bienestar que augura la educación no sólo apunta a eventuales mejores ingresos en el futuro y aumento del capital cultural, sino a convivir constructivamente en una sociedad plural, caracterizada por el multiculturalismo.

En este sentido, el mayor reto a que se ven enfrentados los países latinoamericanos es que sus economías dependan cada vez más de su competitividad externa, lo cual necesariamente supone la incorporación de inteligencia y conocimiento renovado; en el entendido que innovación y desarrollo del conocimiento guardan estrecha relación con la producción de riqueza.

No obstante, para que ello sea posible se requiere un rápido salto cualitativo en los sistemas educacionales nacionales, dado que la cuestión no es contar con una población con más años de educación formal, sino que aprendan de manera distinta a los modelos tradicionales. “Es necesario adquirir destrezas para incorporarse creativamente en las nuevas formas de trabajo, y para participar con racionalidad comunicativa en espacios de negociación y de toma de decisiones” (Hopenhayn, 2006:13). En este nuevo escenario el conocimiento es el elemento central del nuevo paradigma productivo, donde la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para el desarrollo de la innovación y la creatividad.

Esta problemática se presenta, por un lado, porque los conocimientos y destrezas se hallan dispersos en una multiplicidad de circuitos de información e interacción; es decir, combinaciones variables entre educación formal e industrias culturales, navegación virtual y capacitación técnico-profesional. Por otro, porque no se trata sólo de adquirir aprendizajes, sino hacerlo de un modo interactivo. Lo anterior supone un cambio sustancial

en el estilo de educación, donde la memorización da paso a la comprensión, la incorporación de información a la interpretación de mensajes, del almacenamiento enciclopedista al almacenamiento digital, del disciplinamiento mecánico a la autonomía creativa; en otras palabras, es necesario dar paso al “aprender a aprender”.

En este contexto, la educación tiene que contribuir a la competitividad de la producción interna, tanto de bienes como de servicios. Vale decir, se trata de una educación que prepare personas que vivirán en un proceso productivo cambiante, menos jerárquico y más basado en una organización de redes con carreras que no serán lineales y cuyas fronteras no serán las de un país sino las del mundo (Ottone y Hopenhayn, 2007). En palabras de Reich (1991), la educación que prefigura las funciones del futuro deberá tender a generar: capacidad de abstracción, desarrollo de pensamiento sistemático e interrelacionado, habilidad de experimentación y capacidad de colaboración, trabajo de equipo e interacción con los pares. En suma, una educación fluida e interactiva que genere mentes escépticas, curiosas y creativas.

Para que ello sea posible, los países de la región precisan elevar radicalmente la calidad y la equidad de sus sistemas educacionales pues, lo que ocurre en la práctica es que hay un fuerte desfase entre las esperanzas que se depositan en ellos pese a los procesos de reforma y la realidad cotidiana.

No se puede desconocer, sin embargo, que la educación pública en América Latina se ideó en vista de los grandes objetivos de construcción del Estado-nación y de los procesos industrializadores implementados en la región a partir de la primera mitad del siglo xx. La formación de élites políticas, de burocracias estatales, de mano de obra fabril y de servicios de baja calificación, de población letrada, de grandes consensos ideológicos, de homogeneización cultural, entre otros, fueron los grandes objetivos que inspiraron la masificación de la educación pública, sobre todo primaria (Ottone y Hopenhyn, 2007).

La disminución del analfabetismo en términos absolutos, el progreso en la cobertura —especialmente en educación básica—, el crecimiento (irregular) en los niveles secundario y superior, además de la expansión de las políticas sociales asociadas con la educación —como los programas de alimentación escolar— son sólo algunos de los logros del modelo masificador en el continente. Pese a ello, los problemas de cobertura que evidencian los países menos desarrollados de la región, además de los relacionados con



la calidad y pertinencia de la educación, son sólo algunas de las deudas pendientes. Respecto de estos últimos aspectos un indicador elocuente son los bajos resultados obtenidos por los estudiantes de todos los países latinoamericanos en las pruebas estandarizadas como PISA (por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment) y TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) si se los compara con Europa y países del sudeste asiático.

Con todo, la homogeneización cultural, de la cual se valió la educación tradicional para dar cumplimiento a los objetivos descritos, hoy no sólo ha sido anatemizada en consideración a que no promueve ni respetaba la diversidad cultural sino, sobre todo, porque se ha convertido en un obstáculo para los procesos de actualización y reforma implementados. El modelo burocrático también ha sido muy criticado, por cuanto la nueva sociedad de gestión requiere otras destrezas para quienes serán responsables de la conducción de las organizaciones públicas y/o privadas. En este sentido se puede afirmar, entonces, que la masificación de la educación ya no tiene como objetivo una educación estandarizada sino, más bien, diferenciada conforme a los requerimientos sociales. Igualmente, la formación para la ciudadanía, lejos de la uniformidad ideológica, requiere activar en los educandos la disposición al diálogo en la diferencia y la comunicación entre seres distintos.

Así, cada vez tiene menos sentido formar sujetos pensando en trayectorias laborales estables, de pocos requerimientos, dado que la oferta se desplaza hacia carreras variadas, incorporación intensiva de valor intelectual agregado, uso difundido de tecnologías de información y diversificación de competencias.

Un problema no menor al que se ven enfrentados los Estados nacionales latinoamericanos, cuyo rol histórico subordina los proyectos particulares al proceso de homogeneización cultural, ha sido el intento de coincidir el territorio con la unidad simbólica. En ese entendido, a la educación le era asignada la tarea de erradicar las culturas locales y particularidades étnicas, imponiendo una racionalidad común a fin de consolidar la unidad político-territorial, por medio del disciplinamiento de los sujetos expresado en los códigos de la modernidad y la adhesión a los valores nacionalistas.

Otra de las críticas que se le ha hecho al sistema educativo tradicional, que guarda estrecha relación con lo anterior, es la coerción de la creatividad al imponer modelos únicos donde las diferencias son invisibilizadas; además

de reproducir el orden patriarcal-machista que inhibe las expresiones de afectividad y ejerce un férreo control sobre los cuerpos que frustran cualquier proceso de individuación y la disposición para el autoconocimiento.

Pese a todas esas limitaciones no se puede obviar el rol cultural de la educación que promueve una actitud reflexiva y crítica ante la realidad, donde los proyectos colectivos y el aprendizaje para una convivencia en un mundo multicultural resultan clave. En este sentido, el aprendizaje de la diferencia y/o de la pluralidad no puede ser entendido como una asignatura más, sino que supone el cruce entre el currículo y el grupo receptor del mismo. Sin duda, la relación entre educación y multiculturalismo no resulta sencilla, pues, una educación que acoge distintas cosmovisiones incesantemente interpela tanto a profesores(as) como a estudiantes. El aprendizaje se convierte así en un aprendizaje de ciudadanía, donde el colocarse en el lugar del otro, garantiza la resignificación de sentidos de identidad plasmada en términos de nacionalidad, etnia, clase social, comunidad escolar, etcétera, para tornarse en un espacio plural en el que se entrecruzan múltiples narrativas y lenguajes (Téllez, 1998).

De allí, que la apertura a la diferencia no sea sólo un ejercicio de lo políticamente correcto, de tolerancia hacia los demás, sino que supone la transformación de los sujetos a través de un proceso de descentramiento y enriquecimiento de las cosmovisiones, valores y estilos de vida de los otros. Es decir, significa pasar de la “tolerancia negativa”, que no es más que un “soportar” (“aguantar”) a los(as) otros(as) en cuanto no invadan nuestro metro cuadrado, a una “tolerancia positiva” que supone un enriquecimiento personal y colectivo a partir de las peculiaridades del otro y compromiso con su bienestar (Ríos, 2001; 2003).

La pregunta que surge ante este cambio de paradigma mental es si la educación, interpelada desde la cultura, podrá asumir el desafío de la dinamización de las identidades y la convivencia constructiva. No se puede desconocer que, en el transcurso de la transformación, desempeña un rol decisivo el creciente proceso migratorio, fácilmente perceptible en las últimas décadas en varias regiones del continente, con la consecuente relativización de las identidades nacionales y la mayor visibilidad de la cuestión étnica, presente tanto en la discusión política como en los medios de comunicación. Las “hibridaciones” entre lo nuevo y lo viejo, lo local y lo externo, sin duda, son factores que terminan poniendo en tela de juicio las jerarquías y homogeneizaciones tradicionales en la transmisión

de conocimiento; cuestionando de paso al sistema educativo en sus referentes históricos que lo orientaron por largo tiempo, expresado en planes y programas unificados culturalmente diseñados, ejecutados y evaluados centralmente, característicos de la educación formal.

En los nuevos escenarios, los procesos de aprendizaje se hallan tensionados entre una educación segmentada y las realidades en el campo del conocimiento y de la vida cotidiana. Estas tensiones exigen nuevas síntesis y mapas cognitivos que el sistema educacional no ha sabido convertir en palanca de renovación (Hopenhayn, 2006; Hopenhayn y Ottone, 2000).

Vale decir, el reto fundamental es la articulación armoniosa entre lo viejo y lo nuevo, entre la tradición y la innovación, de forma tal de formar a las nuevas generaciones según los cánones que exige la sociedad del conocimiento y la información, con el propósito de que puedan integrarse proactivamente, además de ser actores protagónicos de la recreación y resignificación de la misma y no meros espectadores pasivos; pero, al mismo tiempo, que sean capaces de preservar y cultivar su acervo cultural de modo que esa inserción no suponga el trasplante, el desarraigo cultural o la pérdida de identidad. Tarea nada fácil si se piensa que, a simple vista, tradición e innovación, identidad local y ciudadanía global aparecen como antagónicas y excluyentes entre sí.

El tránsito entre unas y otras no sólo exige un esfuerzo de armonización y compatibilización de intereses, sino la resolución de las propias contradicciones internas. La responsabilidad social, la amistad cívica, el compromiso y el reconocimiento e inclusión incondicionada del otro se convierten así en los valores claves que han de orientar cualquier intento de reforma que avizora modificar las estructuras que traban las posibilidades de desarrollo del continente.

### **Limitaciones de los procesos de reforma implementados en América Latina**

El mejoramiento de la calidad de la educación –condición ineludible para la superación de la pobreza–, la diversificación de los soportes de aprendizaje, los nuevos paradigmas productivos, el multiculturalismo, los nuevos estilos para procesar la información y el conocimiento constituyen sólo algunos de los trazos que evidencian las tareas pendientes de los sistemas educativos latinoamericanos. Seguimos, pese a los enormes esfuerzos subyacentes a los procesos de reforma, anclados a los modelos tradicionales

de educación. Anacronismo, déficit de calidad y segmentación son sólo algunos de los signos más elocuentes de esta situación.

Con todo, no se puede desconocer que los procesos de reforma han ido acompañados de un aumento del gasto en educación, en términos reales y porcentuales tanto del gasto público total como del producto interno bruto. Igualmente, se han obtenido logros significativos en la introducción de sistemas de medición de calidad, reducción de los índices de reprobación, descentralización de la gestión y modificación de los planes y programas de estudio. No obstante, una serie de obstáculos técnicos y políticos han limitado los logros, por cuanto el aumento de la inversión en educación no se ha visto, necesariamente, reflejado en el mejoramiento de la calidad o reducción de la segmentación de los aprendizajes. Sin contar con las descoordinaciones de los distintos agentes involucrados en los procesos de reforma, donde destacan los(as) profesores(as), que perciben los cambios como externos a su situación laboral y remunerativa; y donde los intereses de los distintos grupos han obstruido los emprendimientos llevados a cabo hasta la fecha.

Ha habido también actores que sostienen que la reforma ha privilegiado una lógica instrumental y de gestión, expresado en criterios de rendimiento académico y eficacia sistémica. Sólo en un segundo momento se han ido incorporando nuevas prioridades, tales como: la profesionalización docente y la articulación entre familia, escuela, comunidad, mundo empresarial y medios de comunicación. Estos nuevos enfoques resultan auspiciosos por cuanto no sólo comprometen a otros actores, clave para el éxito de cualquier iniciativa innovadora, sino porque privilegian el fortalecimiento de la acción educativa en el aula.

Las mayores críticas sostienen que no se puede racionalizar la educación sólo en función de criterios de eficacia, esto es, restringir las reformas a logros medibles tales como: manejo de los recursos, rendimiento en pruebas estandarizadas, difusión de las nuevas tecnologías en las escuelas y/o cobertura por niveles. “El riesgo de la *ratio* en la sociedad de la información radica en imponer una lógica reductiva a mediciones agregadas, en circunstancias que estamos frente a procesos de alto contenido simbólico y cultural” (Hopenhayn, 2006:15). Es decir, que sean los criterios de eficacia y operatividad, asociados con los resultados controlables y medibles por especialistas y/o expertos, los que terminen normando cualquier intento de innovación. Esta consideración supone también un replanteamiento de

la evaluación, pues, ésta no debiera limitarse a los productos finales del aprendizaje sino reflejar también los procesos.

En otras palabras, las urgencias por elevar los estándares de calidad de la educación, la formación de recursos humanos en vista de incrementar la competitividad económica y la promoción de mayor equidad en el acceso relegan a un segundo plano las aspiraciones de autoconocimiento y cambio cultural de la cultura juvenil como parte del proceso de aprendizaje. Es decir, la priorización de los nuevos instrumentos de medición, las exigencias de infraestructura de las ramas en la industria cultural y las nuevas tecnologías de información y comunicación, además de los ineludibles cambios administrativos, pueden terminar opacando otros aspectos más cualitativos de los procesos de reforma.

No sin razón, ante estas nuevas tendencias, Touraine (1997) interpela a los sistemas educativos y pone en duda los saberes funcionales, al postular la “Escuela del sujeto”, cuyos ejes están orientados a la promoción de la libertad personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática.

No puede hablarse de educación cuando se reduce al individuo a funciones sociales que él debe asumir. Más aún el futuro profesional es tan imprevisible, e implicará brechas tan grandes en relación a lo que han aprendido la mayoría de quienes asisten hoy a la escuela que debemos, antes que nada, solicitar a la escuela que los prepare para aprender a cambiar más que formarlos en competencias específicas que probablemente estarán obsoletas o serán inútiles para la mayor parte de ellos a corto plazo (Touraine, 1997:326).

Una visión complementaria, pese al paso del tiempo, fue la desarrollada en los años sesenta y setenta por Paulo Freire a través de su “pedagogía crítica”, que incentivaba el acercamiento de la educación a los contextos vitales de los educandos y una perspectiva crítico-transformadora de su realidad (Freire, 1969, 1998 y Freire y Macedo, 1989).

En suma, podemos concluir esta parte diciendo que, sin desconocer los innegables avances en materia educacional motivados por los procesos de reforma en el continente, éstos son todavía insuficientes, por cuanto no sólo deben satisfacer los requerimientos aún pendientes en términos de calidad, cobertura, involucramiento de los distintos agentes, coordinación de las diversas iniciativas, voluntad y consenso político para llevar a cabo los cambios necesarios y su proyección en el mediano y largo plazos más

allá de los gobiernos de turno; sino principalmente superar la tentación de evaluar los procesos de reforma única y exclusivamente con base en criterios de productividad, eficacia de los sistemas y en el uso de los recursos y rendimiento en pruebas estandarizadas. Tan importante como esos criterios para los procesos de reformas educacionales en América Latina debe ser la formación en valores y el compromiso con el cambio de las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales generadoras de inequidad, pobreza y desigualdad. Vale decir, de una formación que, entre otras cosas, se exprese en una promoción activa de la ciudadanía participativa, la disposición para la construcción de una cultura de la paz y la solidaridad; además del reconocimiento y respeto de la diversidad cultural y valórica de los latinoamericanos.

### **Retos que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos**

En los siguientes párrafos intentaremos esbozar los principales retos y desafíos que se ciernen sobre los sistemas educativos latinoamericanos a juicio de los expertos. Algunos de ellos provenientes de deudas pendientes de larga data y otros propios de los desequilibrios a que ha dado lugar el proceso globalizador en la región.

Uno de los desafíos en el cual todos los especialistas parecieran estar de acuerdo es el de la equidad (CEPAL-UNESCO, 1992; Samper, 2002; Ottone y Hopenhayn, 2007). Si bien América Latina no es la región más pobre del mundo, sí puede considerarse el continente donde la riqueza está peor repartida. Entre los factores que comúnmente suelen mencionarse para explicar la inequitativa distribución del ingreso están los de tipo demográfico, patrimoniales, ocupacionales y educativos. Estos factores, sumados a la falta de proyectos educativos claros de largo alcance, ayudan a explicar algunas de las paradojas, como es la que resulta cuando se comparan los mayores esfuerzos en materia de inversión social, un mejor comportamiento de la economía, con un aumento de la pobreza relativa. Esta contradicción se explicaría por la incapacidad de generar empleos más calificados, los cuales requerirían mejores niveles educativos a los existentes (Hopenhayn, 2005).

Desde esta perspectiva, uno de los mayores desafíos apunta a asegurar la universalización del ciclo básico, incluida la educación preescolar, pues se sabe que aquellos(as) niños(as) que tempranamente ingresan al sistema escolar formal evidencian mayores niveles de desarrollo cognitivo, psico-

afectivo, emocional y habilidades sociales. Aspectos que se verán reflejados en el éxito escolar posterior; sin contar con que las madres de estos(as) niños(as) tendrán más facilidades para integrarse al mercado laboral.

Esta última condición, sin embargo, plantea la interrogante en torno a las exigencias que impone el modelo económico al sistema educativo; es decir, si las exhortaciones en favor del mejoramiento de la educación responden exclusivamente a criterios de calidad o, por el contrario, a proveer de mano de obra para el funcionamiento del sistema productivo.

Entre las grandes metas que se han impuesto los sistemas educativos del continente se encuentra el deseo de disminuir las tasas de reprobación y deserción escolar, ello en atención a eliminar las diferencias en términos de calidad entre la educación pública y la privada, entre la urbana y la rural, entre aquella que recibe la población identificada con los valores nacionales y la perteneciente a los pueblos originarios y/o minorías étnicas, entre otras. De igual forma, acortar la brecha tecnológica e informática entre quienes tienen acceso a los recursos tecnológicos y otros cuyo acceso es limitado o prácticamente nulo; al punto de que en la actualidad se establece una distinción odiosa entre aquellos que están alfabetizados digitalmente y los que no.

Con todo, no se puede desconocer el llamado de atención expresado por Bourdieu y Passeron (1998) a propósito de la calidad de la educación que reciben los estudiantes de los sectores más vulnerables y carentes en términos económicos respecto de los más acomodados, pues la educación en lugar de constituirse en una auténtica palanca de desarrollo y cambio social se ha convertido, en muchos casos, en “reproductora” del orden socioeconómico vigente. Es decir, la educación no es más que otra de las expresiones de la desigualdad e inequidad social imperante. Situación particularmente sensible en Latinoamérica, donde las desigualdades se continúan perpetuando pese a todos los esfuerzos reformadores de las últimas dos décadas.

Una de las expresiones de la inequidad existente en el ámbito educativo se relaciona con el acceso a la tecnología e información entre los distintos segmentos sociales pues, en cuanto hay estudiantes que tienen un acceso amplio y expedito; otros, en cambio, tienen un acceso restringido, parcializado o aun inexistente en el peor de los casos; situación que, indudablemente, tiende a acrecentar la “brecha tecnológica” entre unos y otros, con las previsible consecuencias futuras respecto de la inserción

y competitividad laboral de esos(as) estudiantes. Esto es, la perpetuación de los círculos de pobreza y marginación en el continente continúa siendo explicado, en gran parte, a partir de la producción de empleos no calificados e improductivos de los cuales una cuota importante es responsabilidad de los sistemas educativos imperantes.

Pese a los reparos anteriores, no se puede desconocer el potencial de la educación para superar las condiciones de pobreza conforme aumenta la población que adquiere más y mejor educación formal de calidad, tampoco la incidencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento escolar de los(as) hijos(as), la disminución de la mortalidad y morbilidad infantiles, el mejoramiento en las condiciones de salud y nutrición familiares, la disminución de los embarazos adolescentes, entre otros muchos aspectos. Pues, en la medida que aumenta el nivel de escolaridad de los futuros padres, las posibilidades de quiebre de los círculos de pobreza y marginación aumentan.

Un reto no menor, propio del proceso globalizador, es la urgencia de incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Considerando que en la sociedad del conocimiento gran parte de la adquisición de la información transcurre fuera de la escuela, se ha hecho más apremiante que nunca no sólo recrear las funciones tradicionales asignadas a la escuela, sino incorporar en ella el lenguaje de las nuevas tecnologías, es decir, el uso de los medios audiovisuales, la conectividad a redes interactivas, etcétera, todo lo cual busca ampliar y democratizar las oportunidades de aprendizaje.

En este sentido, como bien afirma Martín Barbero (1994), es necesario entender que los modos de leer se han ampliado, ya no están reducidos a textos escritos (libros), sino a una pluralidad y heterogeneidad de soportes. Asimismo, en este nuevo contexto la televisión cumple una función opuesta a la escuela en cuanto “deslocaliza” los saberes, los mezcla y los usa espasmódicamente con el propósito de entretener. La escuela, por el contrario, se interesa por los mensajes de larga duración, la sistematicidad y los saberes disciplinarios. En ese contexto la escuela tiene el desafío de asimilar la plasticidad propia de dichos medios para difundir y combinar conocimientos, pero también proporcionar “sentido”, a fin de evitar la banalización del conocimiento. En esta misma línea Orozco (1996) invita a superar las visiones antitéticas de la educación ante los medios audiovisuales a través de una “pedagogía crítica de la representación”.



A los retos anteriores se suman las TIC, que tienen un fuerte impacto sobre la forma de adquirir, procesar y difundir el conocimiento. Desde esa perspectiva corresponde al (a la) profesor(a) ayudar a los(as) estudiantes a organizar, seleccionar y procesar la información a fin de traducirla en conocimiento útil y con sentido y, de ese modo, no sólo evitar la banalidad sino los eventuales efectos nocivos.

Otro de los desafíos a los cuales se ven enfrentados los sistemas educativos de la región es crear y/o fortalecer los vínculos con los mercados laborales. Esto supone expandir las posibilidades de acceso a empleos productivos e incentivar la “meritocracia” en el acceso a los mismos, revalorizar las credenciales educativas a través de la disminución de la actual segmentación de la calidad de la educación, entre otras muchas medidas. Es decir, se requieren intervenciones que articulen el mundo educativo al productivo, tarea para la cual se torna fundamental contar con sistemas de educación técnico-profesional competentes y atractivos para los(as) jóvenes, incentivos a los empleadores para la contratación de mano de obra juvenil, pasantías mixtas (“formación dual”), mejoramiento de las opciones de trabajo para aquello(as) que no acceden a la universidad, instancias de formación y capacitación permanente acorde con las dinámicas productivas y flexibilidad de los mercados laborales, apoyos estatales a los jóvenes emprendedores para la formación de micro o pequeñas empresas sustentables mediante el acceso a financiamiento, información, redes de comercialización, etcétera.

En otras palabras, el objetivo de la educación a la luz de estas consideraciones es facilitar —a través de la capacitación de la población económicamente activa— el acceso de un mayor número de trabajadores calificados al sistema productivo con el fin de evitar, mediante la modernización de los denominados sectores informales de trabajo, su fragmentación. Este desafío supone, adicionalmente, enfatizar el papel de la educación como transmisora de valores en vista de generar una responsabilidad colectiva; vale decir, la formación de una sociedad del conocimiento basada en un nuevo concepto de ética colectiva; aspecto que, sin duda, generará un salto cualitativo en las condiciones generales de crecimiento y equidad.

Un desafío no menor y en estrecha conexión con los anteriores es el del fortalecimiento de la ciudadanía. Saber informarse, expresarse, comunicarse a distancia, participar de los espacios deliberativos como interlocutor válido, conciliar el respeto a la diferencia con la universalidad de los derechos, es parte de las destrezas que todo(a) ciudadano (a) ha de desarrollar. En

este sentido la participación ciudadana a través del fortalecimiento de la sociedad civil, más allá de las vías tradicionales que ofrecen los partidos políticos, los gremios y los sindicatos resultan clave. “Nuevas formas de agrupación en red por filiación territorial, sexual, étnica, de consumo o estéticas, hacen necesario que las personas puedan recrear el imaginario político en función de la creciente riqueza y complejidad del intercambio comunicativo” (Ottone y Hopenhayn, 2007:26).

No se puede desconocer que un elemento central de las democracias contemporáneas es el pluralismo y el respeto irrestricto de la diversidad cultural, condición que en el ámbito educativo supone plasmar un enfoque multicultural inclusivo en los planes y programas, convivencia escolar y prácticas pedagógicas pues, además de promover el respeto de las diferencias, se ha de concientizar acerca de las discriminaciones presentes en el sistema, fuertemente enraizadas y legitimadas socialmente hacia numerosos grupos étnicos, sexuales y culturales distintos. Esto es, la promoción del pluralismo cultural no puede apuntar simplemente a planes de integración y/o aceptación pasiva de la diversidad sino, por el contrario, a la supresión de todo intento de jerarquización de las culturas o de privilegio de los presupuestos y valoraciones de las culturas hegemónicas en desmedro o desconocimiento de las culturas o grupos subordinados. En este sentido la inclusión cultural, a diferencia de los programas de integración que perpetúan la jerarquización y la valoración unilateral, junto con resguardar el diálogo igualitario entre las diferentes culturas y sus respectivos referentes, aseguran el quiebre de los paradigmas que consagran el binomio hegemonía-subordinación e incentivan su reemplazo por otros basados en la colaboración y respeto mutuo.

Con todo, este desafío ha de ser observado y garantizado tanto por los respectivos gobiernos de la región, corporaciones, sociedad civil, así como por todos los actores y agentes involucrados en los procesos educativos, de forma tal, de pasar de las declaraciones de principios a las prácticas de convivencia cotidianas.

En lo estrictamente educativo, la educación para la ciudadanía centrada en los derechos humanos supone no sólo el reconocimiento de la comunidad escolar como una “comunidad de diferencias” (Rhoads, 1994; Cornejo, 2010), sino replantearse las relaciones entre los distintos actores al interior del sistema, a fin de garantizar el respeto tanto a educandos como educadores.

Colocar al estudiante al centro del proceso educativo significa que no es sólo el mero receptor de un servicio de transmisión de destrezas y conocimientos, sino un sujeto pleno, con voz para opinar y deliberar, mayor autonomía y respeto a su identidad personal en el proceso educativo, sin discriminación por género, raza, etnia, condición social u otro rasgo distintivo (Villatoro y Hopenhayn, 2006:7).

No se puede obviar que educar para la ciudadanía implica sensibilizar a la comunidad educativa tanto del valor de la igualdad como del de la diferencia; esto es, aprender a ponerse en el lugar del otro o promover la “tolerancia positiva” como subrayamos en otro acápite de esta presentación. La iniciativa personal, la disposición al cambio, la capacidad de adaptación a los nuevos desafíos, el manejo de racionalidades múltiples, el espíritu crítico en la selección y análisis de los mensajes, la proactividad, la capacidad de traducir información en aprendizaje son sólo algunas de las habilidades sociales que ha de promover el sistema educativo en los educandos.

Educar para la ciudadanía supone también el desarrollo de destrezas para participar activamente en el mundo político y cultural; cuestión que guarda estrecha relación con la creación de una nueva concepción de ciudadanía que, entre otras cosas, supone la lucha contra toda forma de exclusión social y discriminación arbitraria, el fortalecimiento de la sociedad civil y la descentralización de la toma de decisiones (Lechner, 1994). Este desafío supone también el uso ampliado del conocimiento, la información y la comunicación, condiciones básicas para saber gestionar y operar con los códigos de la sociedad de la información (Castell, 1996).

Otro de los retos en los que parece estar de acuerdo la mayor parte de los pensadores del continente es la necesidad de conciliar identidad local y globalización; en este sentido, los sistemas educativos latinoamericanos han de actuar como transmisores de valores heredados de la cultura occidental dominante y rasgos propios de nuestra identidad cultural, donde sobresalen la comunidad lingüística en torno al español y el portugués, la fusión de razas y etnias, la valoración positiva de la solidaridad e integración y una adhesión mayoritaria a la fe cristiana. No obstante, como sostiene Samper (2002), para fortalecer los rasgos culturales propios y al mismo tiempo adoptar los códigos de la modernidad que nos identifiquen como “ciudadanos globales”, se ha de promover la “latinoamericanidad”,

entendida como la suma de las esencias nacionales que nos caracterizan como una comunidad de valores y tradiciones, a través del incentivo de un nacionalismo latinoamericano inclusivo. Nacionalismo que lejos de invisibilizar, desconocer o excluir las propias peculiaridades de cada país, las reconoce y valora como componentes de una identidad multicultural.

### **Voluntad política y consenso educativo**

No se puede desconocer que las transformaciones aquí planteadas requieren de una gran voluntad política. Voluntad que exige la necesidad de alcanzar acuerdos nacionales que sobrepasan los gobiernos de turno o las contingencias políticas; es decir:

[...] una sociedad diferenciada y respetuosa de las diferencias, pero también cohesionada a partir del acuerdo sobre ciertas reglas de juego básicas, la concertación acerca de las estrategias educativas permite por un lado superar la concepción según la cual la educación es responsabilidad de un solo sector, y por otro garantizar un nivel adecuado de continuidad que exige la aplicación de estrategias de mediano y largo plazo (Tedesco, 1995:183).

Tal acuerdo supone, entre otras cosas, un esfuerzo financiero que cree un sistema de incentivos que vincule el compromiso de los(as) profesores(as) con los procesos de reforma y el reconocimiento simbólico y material hacia la profesión docente, de forma tal de incentivar la responsabilidad y la formación permanente. Lo anterior exige, además, que se asignen los tiempos necesarios a los(as) profesores(as) para el desarrollo de las horas de clase y la preparación de las mismas, la planificación, la capacitación y los tiempos de descanso, pues no se ha de recargar su horario con actividades burocráticas improductivas y motivo de resistencias a los procesos de cambio. Asimismo, se han de evitar los juicios negativos que estigmatizan a los(as) profesores como un gremio anquilosado y excesivamente corporativista.

A lo anterior se suma la necesidad de que las entidades responsables de formación de profesores se replanteen sus objetivos, así como las competencias, habilidades y destrezas que privilegian en los procesos de formación profesional. Considerando los nuevos escenarios impuestos por la globalización, los retos y desafíos propios de los sistemas educativos de los países de América Latina y las demandas laborales derivadas de la

sociedad del conocimiento se requiere una formación pedagógica que privilegie, por un lado, la innovación permanente, la proactividad, la capacidad de establecer redes de apoyo y colaboración con las comunidades locales en las que se insertan las unidades educativas, habilidades sociales, compromiso con las transformaciones socioculturales, pensamiento crítico y reflexivo y, por otro lado, que esa misma formación incentive valores como la tolerancia positiva, el compromiso con la promoción y el respeto simultáneo de la diversidad e igualdad de derechos, la responsabilidad social, actitudes democráticas, además de la adhesión a una cultura de la paz y la solidaridad.

Todo en ello en vista de que los(as) profesores(as), en tanto facilitadores y gestores de los nuevos escenarios, no sólo sean referentes y modelos sociales obligados sino que, de algún modo, sean anticipadores en la sala de clases de la sociedad que anhelamos y esperamos vivenciar en el continente.

### **Conclusiones**

Sin lugar a dudas, la globalización –dada la complejidad de sus procesos internos, el hecho de ser un fenómeno inacabado y las consecuencias todavía impredecibles, especialmente en el campo social– impone una serie de retos y desafíos a los sistemas educativos de la región. En las actuales condiciones y considerando las limitaciones evidenciadas por los procesos de reformas educacionales implementados en el continente en las últimas dos décadas, la globalización tiene el doble mérito de plantear una serie de reconvenciones modernizadoras, entre las que se cuentan: mejorar la calidad de la que reciben los(as) estudiantes de los sectores más vulnerables; vincular el mundo laboral con el educativo; crear empleos productivos; acortar la brecha tecnológica e informática; incentivar una integración proactiva a la sociedad del conocimiento y la información; promover una inclusión sin restricciones de todos aquellos segmentos de la población que en razón de su origen étnico, condición socioeconómica, género, orientación sexual u otra especificidad han sido excluidos o invisibilizados por los sistemas formales de educación.

Pero también plantea una serie de exigencias éticas que, en el caso latinoamericano, se han convertido en auténticos déficits estructurales que es necesario revertir, con responsabilidad social, amistad cívica y compromiso activo de todos los actores involucrados.

## Notas

<sup>1</sup> Esta premisa, tradicionalmente anclada en la antropología filosófica y la ética, que establecía las pautas sobre el humanismo y señalaba a la educación el modelo de persona que debía preparar (educar), en la actualidad –en razón de los influjos y exigencias provenientes del proceso de globalización– parecieran haberse invertido, al punto que son las circunstancias

históricas las que definen los objetivos, modos y estilos educativos.

<sup>2</sup> A juicio de Richard (1994), las relaciones de encuentro o desencuentro entre América Latina y la “post-modernidad” son particularmente complejas de analizar, dado lo difuso y amplio que puede resultar esta conceptualización, y la disparidad histórico-cultural de los países de la región.

## Referencias

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ciudad de México: Fontamara.
- Brunner, José (2001). “Perspectivas desde el siglo XXI”, *Perspectivas* (Universidad de Chile), vol. 4, núm. 2, pp. 203-211.
- Castell, Manuel (1996). *La era de la información*, vol. 1: La sociedad en red, Madrid: Alianza Editorial.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- Cobo, Juan Manuel (2005). *Otro mundo es posible: propuestas de una utopía para el siglo XXI*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cornejo, Juan (2010). “Jóvenes en la encrucijada”, *Última Década* (Valparaíso), núm. 32, julio, pp. 173-189.
- Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*, Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Macedo, Donald (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona: Paidós.
- Fukuyama, Francis (1991). “Debate sobre el fin de la historia”, *Revista Universitaria*, núm. 33, pp. 18-23.
- Fukuyama, Francis (1992). *El fin de la historia y el último hombre*, Buenos Aires: Planeta.
- Fukuyama, Francis (2004). *La construcción del Estado: hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI*, Barcelona: Ediciones B.
- Giddens, Anthony (1993). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza.
- Giddens, Anthony (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona: Antrophos.
- Giddens, Anthony (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid: Aurus.
- Giddens, Anthony y Hutton, Will (2001). *En el límite: la vida en el capitalismo global*, Barcelona, Tusquets.
- Hallak, Jacques (1999). “Globalización, derechos humanos y educación”, en *Contribuciones del IIPE*, núm. 33, París: UNESCO- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, pp. 1-30.
- Hopenhayn, Martín (2005). *América Latina desigual y descentrada*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Hopenhayn, Martín (2006). “La educación en la actual inflexión epocal. Una perspectiva latinoamericana”, *Revista PRELAC*, (Santiago), pp.12-25.
- Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto (2000). *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Huntington, Samuel (1997). *El choque de civilizaciones*, Barcelona: Paidós.
- Huntington, Samuel (2002). *Many globalizations: cultural Diversity in the contemporary world*, Oxford: Oxford University Press.
- Lechner, Norbert (1994). “La democratización en el contexto de una cultura posmoderna”, en Herlinghaus y M. Walker (eds.) *Posmodernidad en la periferia*, Berlín: Langer.
- Legault, G.A.; Jutras, F. y Desaulniers, M.P. (2002). “Peut-on encore parler de mission éducative de l'école?”, en Gohier (dir.) *Enseigner et libérer*, Sainte-Foy: PUL, pp. 21-37.
- Martín Barbero, Jesús (1994). “Identidad, comunicación y modernidad en América Latina”, en Herlinghaus y M. Walker (eds.) *Posmodernidad en la periferia*, Berlín: Langer.
- Orozco, Guillermo (1996). “Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación”, *Nómadas* (Bogotá), núm. 5, septiembre, pp. 1-8.
- Ottone, Ernesto y Hopenhayn, Martín (2007). “Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento”, *Pensamiento Educativo*, (Santiago de Chile), vol. 40, núm. 1, pp. 13-29.
- Reich, Robert (1991). *The Work of Nations*, Nueva York: Alfred Knap.
- Richard, Nelly (1994). “Latinoamérica y la postmodernidad”, en Herlinghaus y Walker (eds.) *Posmodernidad en la periferia*, Berlín: Langer.
- Ríos, Roger (2001). *A homossexualidade no directo*, Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora.
- Ríos, Roger (2003). *Os limites da lei. Sexualidade e política na América Latina*, Río de Janeiro: ABIA.
- Rhoads, Robert (1994). *Coming Out in College. The Struggle for a Queer Identity*, Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Samper, Ernesto (2002). “Educación y globalización”, en Samper y Camacho (coord.) *Educación y globalización: los desafíos para América Latina*, vol. 1, Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL/ECLAC/OEI, pp. 43-49.
- Soros, George (2002). *Globalización*, Barcelona: Planeta.
- Stromquist, Nelly (2002). “Globalization, the 'I' and the Other”, *CICE -Journal Archives*, vol. 4, núm. 2, New Directions in Comparative and International Education.
- Tedesco, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo*, Madrid: Grupo Anaya.
- Téllez, Magdaly (1998). “Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo”, *Relea* (Caracas), núm. 5, mayo-agosto, pp.119-145.
- Touraine, Alain (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble?*, París: Fayard.
- Villatoro, Pablo y Hopenhayn Martín (2006). “El derecho a la educación: una tarea pendiente para América Latina y el Caribe”, *Desafíos*, (CEPAL/UNICEF), núm. 3.

**Artículo recibido:** 31 de marzo de 2011

**Dictaminado:** 13 de junio de 2011

**Segunda versión:** 1 de julio de 2011

**Comentarios:** 1 de agosto de 2011

**Aceptado:** 3 de agosto de 2011