

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
Educación y globalización: identidades e
interculturalidad: problemas y desafíos

Juan Cornejo Espejo¹

¹ Universidad Católica del Maule – Chile. jcornejo@ucm.cl

1. LA GLOBALIZACIÓN EN CONTEXTO

En las últimas décadas hemos asistido a cambios profundos en todos los ámbitos de la actividad humana. Vivimos en un mundo globalizado en el cual 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 el ámbito educativo, particularmente los problemas y desafíos que le impone a los sistemas educativos latinoamericanos el tema de la identidad e interculturalidad. Este tema, estrechamente ligado al reconocimiento de la diversidad cultural y ampliación de la ciudadanía a consideraciones que sobrepasan los límites de la democracia formal, se ha convertido en un eje clave de reflexión y búsqueda de mecanismos de inclusión de todos aquellos que han sido invisibilizados de los discursos oficiales, no sólo en razón de los apremios modernizadores provenientes de la globalización, sino también del cuestionamiento de los paradigmas clásicos en los que se sustentaron los sistemas educativos de la región que, entre otras cosas, promovían la homogeneización y masificación cultural en vista de satisfacer las demandas identitarias de los estados – nacionales.

Para atender a los nuevos requerimientos y en un intento por ampliar los horizontes de análisis, intentaremos establecer los nexos que, a nuestro juicio, son fundamentales entre globalización, identidad e interculturalidad. Vale decir, los apremios de inclusividad impuestos a las sociedades de la región no se entienden sólo en consideración a reconvenciones en favor del reconocimiento de la diversidad, sino además producto de las exigencias que se derivan de los distintos procesos por los que transita la globalización. Es por ello que nuestra exposición intenta, a través de una presentación ampliada de este fenómeno situar las exigencias identitarias e interculturales en el intuito de que son procesos que se interrelacionan y retroalimentan mutuamente, o las dos caras de una misma moneda.

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

En primer término 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 (M. Castells, 1996); otros con los mayores niveles de interacción económica resultante de la apertura de nuevos mercados (Banco Mundial); con la mayor movilidad de capitales (G. Soros, 2002); con la homogeneización cultural (S. Huntington, 1997, 2002); con la occidentalización capitalista (F. Fukuyama, 1991, 1992, 2004); o con el cambio de la red de relaciones sociales resultantes de la modernidad (A. Giddens, 1993, 1996, 2000, 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. No se puede obviar, asimismo, 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 TICs²; a los cambios geopolíticos acaecidos en el último tercio del siglo XX, entre los que destaca el derrumbe de la ex – URSS, y la emergencia de bloques económicos de países (la Comunidad Económica Europea, el Mercosur, etc.); 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, etc.; y a la mundialización de los estilos de vida (particularmente el estilo de vida norteamericano), comunicaciones, etc. que entre sus efectos son responsables de la pérdida de identidad de las personas en relación a lo que habían sido los tradicionales Estado – nación.

2. EFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

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

- a) El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable. Por el contrario, en la actualidad el conocimiento está en constante proceso de expansión y renovación. Se estima que el conocimiento global acumulado se duplica cada cinco años.
- b) La escuela ha dejado de ser el único medio a través del cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información. En la hora presente 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 (de la) profesor(a) y los textos escritos han dejado de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional. Cada vez es más frecuente el uso de multimedia y recursos disponibles en la web (www³) 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) alumnos(as) pudiera limitarse a aquellas

² Tecnologías de la información y la comunicación.

³ www: world wide web; red de información de cobertura mundial.

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 la educación, claro que más centrados en los valores, es el que se desprende de los estudios de N. Stromquist (2002), según el 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 perjudica 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 claves de todos los procesos de reforma educativa; con el consecuente fomento de la descentralización, privatización, presión sobre los(as) estudiantes y profesores(as), etc. como parte de la estrategia para alcanzar los estándares impuestos.

El desafío que se plantea ante esta nueva realidad es, por un lado, que los beneficios de la globalización lleguen a un mayor número de personas y, por otro, a reducir 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 terminaría 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 a los desafíos presentes y futuros de la sociedad del conocimiento 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, etc.); una formación para vivir 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).

3. DESAFÍOS QUE IMPONE LA GLOBALIZACIÓN A LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

En el caso de América Latina los desafíos que le impone la globalización a la educación pueden resumirse en cinco puntos: educación y gobernabilidad; educación y equidad; educación y competitividad; educación e identidad (Samper, 2002); y educación y tecnologías de información y comunicación. Respecto del primero cabe señalar que la educación juega un papel fundamental en el mantenimiento de la gobernabilidad a través de lo que podría denominarse la “creación de una nueva ciudadanía”, cuya conceptualización está asociada a la búsqueda de alternativas que terminen con todas las formas de exclusión, al fortalecimiento de la sociedad civil, y la descentralización que garantice la gobernabilidad y representación (Lechner, 1994).

En lo que respecta a la equidad, como bien se ha señalado reiteradamente, América Latina no es la región más pobre del mundo, sin embargo, puede considerarse como el continente donde la riqueza está peor distribuida. Entre los factores estructurales de esta inequitativa repartición se mencionan: factores demográficos, patrimoniales, ocupacionales y educativos; de allí, que los analistas expliquen esta contradicción en la incapacidad de los gobiernos de la región para crear empleos calificados (Hopenhayn, 2005). Estas condiciones parecieran estar estrechamente ligadas con el tema de la competitividad, pues, a mayor inversión en educación, mayor productividad individual y social. Este desafío supone también religar educación y trabajo, vale decir, el sistema educativo deberá prestar especial atención a los necesarios vínculos que se han de forjar con los mercados de trabajo y/o sector productivo (Ottone & Hopenhayn, 2007).

En lo que dice relación con el debate que está por tras de la identidad y la globalización la resolución del dilema multicultural versus cosmopolitismo pareciera estar en una síntesis integradora. En este sentido los sistemas educativos latinoamericanos deberían actuar como transmisores de valores que fortaleciesen nuestra identidad cultural, pero al mismo tiempo, permitir la adopción de aquellos códigos de modernidad que nos identifiquen como “ciudadanos globales”; es decir, sin renunciar a una “latinoamericanidad”, entendida como la suma de todas las esencias nacionales que nos caracterizan como una comunidad de valores y tradiciones, seamos capaces de integrarnos, desde nuestra identidad, activa y creativamente en los nuevos escenarios globales (Samper, 2002).

Finalmente, ante el desafío que le impone al sistema educativo la expansión de las tecnologías de la información y comunicación, cabe decir que la escuela se ve interpelada ante la necesidad de adaptarse a esos nuevos escenarios, dado que la difusión de lenguajes informáticos y la familiaridad con las nuevas formas de producir, seleccionar y usar información resultan fundamentales.

4. SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

En consideración al impacto de la globalización en el ámbito educativo surgen una serie de interrogantes, tales como: el ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? ¿qué se

deberá enseñar en el futuro? ¿cómo incorporar los cambios permanentes en 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 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.

Hallak 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. Este autor es de la idea de que la educación puede contribuir a regular la globalización, especialmente en lo que dice relación con la creación de condiciones que garanticen el respeto a los derechos humanos. A su juicio la educación debe dedicar una atención especial, en todos los niveles, a los potenciales que encierra la diversidad humana, particularmente lo que se refiere a la comprensión de la heterogeneidad e información sobre las desigualdades socio-económicas e injusticia social. Otra prioridad de la educación debería ser la autonomía del educando. También existe un amplio consenso respecto de la necesidad de otorgar un mayor desarrollo de competencias relacionadas con la resolución de conflictos y el establecimiento de relaciones humanas pacíficas y colaborativas. En suma, de acuerdo a sus consideraciones, se trata de formar especialistas en derechos humanos; de forma tal, de promover una cultura de la paz y la solidaridad internacional.

Otro aspecto no menos relevante debiera ser el tema de la gestión de la educación; es decir, el cómo los países y las comunidades de países 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 contenidos⁴. En palabras de G. Legault; F. Jutras y M. Desaulniers (2002), la escuela tiene el mandato de contribuir a la inserción armoniosa de los(as) jóvenes 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.

Con todo, no se puede desconocer el riesgo de que en el futuro el mercado terminase imponiendo su "lógica" hegemónica, con el consecuente debilitamiento de los estados nacionales y, cuyas consecuencias inmediatas en el ámbito educativo, sería una conceptualización productivista de la misma, que desconociese los valores (sociales e individuales) y los derechos humanos desde el punto de vista de su universalidad e indivisibilidad.

⁴ 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.

5. LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA POST – MODERNIDAD LATINOAMERICANA⁵

Una de las exigencias claves 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 recluirse 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 contexto, el mayor desafío a que se ven enfrentados los países de la región 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 estos 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.

Ante este desafío la 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”.

⁵ A juicio de N. Richard (1994) las relaciones de encuentro o desencuentro entre América Latina y la “post – modernidad” resulta particularmente complejas de analizar, en razón de lo difuso y amplio que puede resultar esta conceptualización, y la disparidad histórico – cultural de los países de la región.

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 & Hopenhayn (2007). En palabras de R. 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, aún 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 & Hopenhayn, 2007).

La disminución del analfabetismo en términos absolutos, el progreso en la cobertura especialmente en educación básica, el crecimiento (irregular) en la educación secundaria y superior; además de la expansión de las políticas sociales asociadas a la educación, como son por ejemplo, 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 problemas asociados a la calidad y pertinencia de la educación son sólo alguna 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 y TIMS, si se los compara con Europa y sudeste asiático.

Con todo, la homogeneización cultural, de la cual se valió la educación tradicional para dar cumplimiento a los objetivos antes 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 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 a que se ven enfrentados los Estados – nacionales latinoamericanos, cuyo rol histórico ha sido la subordinación de los proyectos particulares al proceso de homogeneización cultural, ha sido el intento de hacer 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 hace 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 claves. 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, etc. para tornarse en un espacio plural en el que se entrecruzan múltiples narrativas y lenguajes (Tellez, 1998).

En este sentido la apertura a la diferencia no es sólo un ejercicio 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. Vale decir, significa pasar de la “tolerancia negativa”, que no es más que un “aguantar” a los(as) otros(as) en cuanto no invadan mi espacio, a una “tolerancia positiva” que supone un enriquecimiento personal a partir de sus peculiaridades (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 obviar, que en todo este

proceso de transformación juega un rol decisivo el creciente proceso migratorio 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 nuevas 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 & Ottone, 2000).

Otra de las exigencias que se le impone a la educación es la promoción de la ciudadanía, entre cuyos vínculos se encuentra el uso ampliado del conocimiento, la información y la comunicación (Castell, 1996). Condiciones básicas para saber gestionar y operar con los códigos de la sociedad de la información.

6. LAS IDENTIDADES EN UN CONTEXTO DE CRISIS DE LOS ESTADO – NACIONALES EN AMÉRICA LATINA

Como nunca el espacio nacional en América Latina aparece hoy atravesado por una doble opacidad. Por una parte, la propia, diferenciada, excéntrica de los modelos clásicos, y de los procesos de constitución de los Estados nacionales en la región, y aquella, la que proyecta la cuestión transnacional sobre un pensamiento crítico que, aferrada a la idea del imperialismo, se niega a reconocer lo que está emergiendo; vale decir, una nueva fase del capitalismo que se especifica por la alteración profunda de las funciones de los estados nacionales y cuyos efectos se dejan sentir en los sentidos de la dependencia. En ese contexto la lucha por una identidad propia dentro de un sistema transnacional difuso, interrelacionado e interpenetrado, resulta diametralmente distinto de lo que significó en el pasado, vale decir, un combate frontal con un poder geográficamente definido (García Canclini, 1983). Todavía más, las identidades colectivas han dejado de ser, a juicio de Barbero (1994), puras expresiones de la cultura o meras estrategias de la política; pues, las identidades culturales no son sustanciales sino configuraciones históricas, que dotan de sentido y significado a la vida de los grupos sociales.

En este nuevo escenario la escuela debería permitir el ingreso de las culturas, reconociendo la identidad como un derecho; de allí, que la acción educativa debería incentivar la creación de una ciudadanía como ámbito de participación común y solidaridad. Conciliar la dialéctica entre identidad cultural y diversidad resulta un problema clave que debe ser resuelto en vista de evitar posiciones extremas que puedan derivar en posiciones cercanas al etnocentrismo (Bolívar, 2004). Para evitar aquello, la escuela ha de promover una “ciudadanía intercultural”, que no es otra cosa

que una ciudadanía consonante con la democracia pluralista que incluye la diversidad cultural. Ella supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos los sujetos de derechos, capaces de participación política. A su vez, ese concepto conlleva la asunción compartida, desde las diferentes tradiciones de origen y comunidades de pertenencia de los valores de la democracia, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia (Pérez, 2002).

En ese sentido no se puede obviar que la identidad ciudadana propia de la modernidad, construida a partir de la homogeneización, no sólo se visto fuertemente erosionada por las interpelaciones de que es objeto, sino que resulta complicada su articulación desde una perspectiva integradora. La misión que se le asignaba a la escuela era la de crear grupos que compartieran valores comunes por encima de sus particularidades; es decir, formar ciudadanos homogéneos. Igual cosa se puede señalar en relación a la idea de nación, que no era otra cosa que un modo de integrar a todos los individuos en la vida de una comunidad política, para lo cual debían ignorar las particularidades de sus miembros. En otras palabras, la herencia de la escuela moderna fue la formación de una ciudadanía que se asentaba en la socialización de valores comunes y universales, con desconocimiento de las especificidades de los distintos grupos que conformaban la nación. Tal construcción, además, era funcional a los grupos socialmente dominantes. En la actualidad, en razón del pluralismo, condición indispensable de la libertad en una sociedad civil fuertemente democrática (Barber, 2000), la escuela precisa ser reformulada, de modo de compatibilizar sus funciones tradicionales con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo o con los contextos locales comunitarios. El asunto es que debe de construir dicha “cultura” de forma que no niegue las identidades culturales primarias ni queden relegadas al espacio privado, pero tampoco que su reafirmación impida dicha cultura común (Bolívar, 2004).

7. OBJETIVOS DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Una de las condiciones básicas de la educación intercultural es que todos los procesos educativos deben ser contextualizados y elaborados conjuntamente con todos los agentes intervinientes. Ello, sin embargo, no impide que el(la) educador(a) – investigador(a), individualmente, no se avoque a la tarea de reflexionar sobre la función y naturaleza de la educación intercultural.

Hablar de objetivos y de educación intercultural implica necesariamente hacer referencia a las funciones que este tipo de educación debe cumplir. Entre éstas se pueden citar: la función “transformadora”, vale decir, aquella que promueve la igualdad de derechos de todos los(as) ciudadanos(as), cualquiera sea su nacionalidad, origen étnico o situación legal. Esta condición también alude a la igualdad de oportunidades y de acceso a los servicios básicos gratuitos.

Una segunda función, más de carácter técnico, apunta al “control del proceso”, esto es cualquier situación educativa requiere de un dispositivo que permita, mediante la retroalimentación, establecer las posibles desviaciones que eventualmente se

puedan producir al pasar de una fase a otra. En educación intercultural esto supone un trabajo sistemático de construcción de actitudes, autoconceptos, etc.

La tercera función que vale la pena subrayar es la “función prospectiva de los objetivos”, lo cual implica que la educación intercultural conlleva una reacción activa frente a las realidades preexistentes; es decir, partiendo del supuesto de que la realidad se construye, el primer paso es preguntarse cual realidad se desea y bogar para que ello se realice.

Un aspecto no menor a tener en consideración a la hora de iniciar un proyecto educativo intercultural es el grado de conocimiento que han de tener los miembros de esa comunidad respecto de las otras etnias con las cuales se pretende trabajar. Conocer, los distintos enfoques interpretativos de la realidad, no sólo aleja los “folklorismos” con que se entiende a veces el concepto cultura, sino también ayuda a adoptar un punto de vista no etnocéntrico, lo que garantiza una declaración de intenciones y el establecimiento de finalidades más ajustadas a las características de las comunidades a las cuales responde, más allá de si hay o no presencia de diversos grupos étnicos (Essomba, 1999).

A lo anterior se suma la exigencia de contextualizar la intervención. Exigencia que supone, entre otras cosas, la necesidad de definir el paradigma epistemológico en el cual se pretende enmarcar las finalidades y objetivos que se buscan conseguir. En este sentido toda intervención intercultural no ha de reducirse exclusivamente al ámbito educativo, pues, no se debe obviar que los objetivos de una educación intercultural nacen de un enfoque sociocrítico, que junto con permitir interiorizarse en la psicología comunitaria del grupo, analiza el grado de involucramiento de los agentes intervinientes.

8. REQUERIMIENTOS INSTITUCIONALES Y FORMATIVOS DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En vista del proceso de globalización en el cual estamos inmersos y las tensiones que tal proceso supone, el sistema educativo debe responder con instrumentos y una mentalidad renovada ante esos nuevos escenarios. Es decir, la educación intercultural no sólo debe plasmarse en aquellos establecimientos educacionales con presencia de estudiantes de orígenes o sensibilidades diversos y/o heterogéneos, sino una necesidad ineludible del sistema educativo.

Por tras de una propuesta intercultural no se puede desconocer los elementos ideológicos subyacentes, cuyos ejes focales se sustentan en la plena aceptación y respeto de todos(as) los(as) estudiantes en todas las situaciones. No obstante, para que esto sea posible no se requiere simplemente una aceptación positiva de parte de aquellos establecimientos, sino de políticas institucionales que garanticen y aseguren la concreción de aquellas aspiraciones (Viñas, 1999).

Sin duda, las dificultades que pueden surgir son múltiples, en gran parte, condicionadas por cada realidad local entre las que se cuentan las trabas asociadas a

actitudes y valores muy arraigadas en las distintas comunidades; los estereotipos institucionales que exigen una actitud preactiva en vista de romper con las inercias y complejidades de todo sistema educativo; la carencia de competencia y habilidades de parte del profesorado para atender a los requerimientos de la interculturalidad; los elementos perturbadores de los entornos sociales en los que desarrollan los proyectos interculturales; la escolarización propia de los sistemas educativos no aptas para los desafíos de inclusividad. En otras palabras, la atención de estos problemas exige una movilización de finalidades y recursos, además de una coherencia social de personas con una diversidad cultural creciente.

Es importante tener presente, igualmente, que no sólo la institucionalidad educativa ha de adaptarse a la nueva realidad, sino la propia formación del profesorado ha de repensarse en vista de una educación intercultural.

9. EL DESAFÍO DE CONJUGAR LAS MÚLTIPLES IDENTIDADES EN UNA CIUDADANÍA COMPLEJA

La ciudadanía en su acepción moderna consideraba tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos, así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se vinculaba generalmente a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación (García & Lukes, 1999). En ese entendido la ciudadanía resulta ser una forma de vinculación social de los miembros de una comunidad política, a los que se les reconoce un conjunto de derechos y, en contrapartida, un conjunto de deberes.

En ese sentido para establecer un espacio público común, objetivo de la educación, y en consideración a una “ciudadanía integradora, se ha de evitar la homogeneización cultural o la asimilación, que en el caso latinoamericano supuso la desculturización de los pueblos originarios a través de la alfabetización en castellano y la exclusión de la escuela de sus culturas. De ahí la necesidad de reformular la concepción de ciudadanía, en una formulación “compleja” que conjugue en ella las diferentes identidades. A juicio de Rubio (2000) se hace necesario un concepto de ciudadanía que permita la integración de las minorías no sólo como individuos sino también de grupos específicos. Esta ciudadanía compleja ha de conjugar la construcción de una identidad común con la legítima diferenciación étnico – cultural como individuos y como grupos con identidad propia e irrenunciable. De este modo, una ciudadanía “compleja” debe conjugar la aplicación de los derechos fundamentales a todos los ciudadanos y preservar, al mismo tiempo, los derechos diferenciales (Zapata, 2001). En ese contexto el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja que contenga la pertenencia a múltiples esferas. Lo propio de la ciudadanía contemporánea es la pluralidad de ámbitos de desempeño y construcción de la identidad a partir de esa pluralidad, y no sólo desde un eje dominante y excluyente (Tedesco, 2000).

A su vez, frente a las tendencias de “tribalización” (Barber, 1995) social, la escuela ha de promover la cohesión social y el reconocimiento y solidaridad con el otro como diferente. En este sentido la escuela tiene una función ineludible para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen mutuamente. Lo anterior, sin embargo, no supone una aceptación acrítica de toda creencia o convicción que tenga una cultura determinada (Gutmann, 2001). La cuestión central en educación es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada, puede ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición multicultural. Desde esta perspectiva el “interculturalismo” sería una respuesta adecuada, en cuanto supera la mera coexistencia política por una convivencia civil sobre la base de un respeto recíproco, con una institucionalidad que posibilita la participación en igualdad de condiciones de las distintas culturas. Esto exige, por un lado, la aceptación de los principios constitucionales en el espacio de la cultura política del país; y por otro, respetar la identidad cultural, renunciando a cualquier intento de asimilación.

10. INTERCULTURALISMO: IDENTIDAD PARTICULAR VERSUS EDUCACIÓN COSMOPOLITA

A juicio de J. Bruner (1997) la gran tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en un mundo tecnológico cambiante y de flujo constante de información, sino ser capaces, al mismo tiempo, de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. Es decir, desarrollar un concepto de nosotros mismos como “ciudadanos del mundo”, conservando al mismo tiempo nuestra identidad local. Para la escuela este desafío supone la conjugación de una identidad propia abierta a las otras culturas. Desafío que en el contexto de la globalización ha sido denominado como una “ciudadanía cosmopolita”, como una forma de evitar la “tribalización”, en razón de que no se puede ser ciudadano del mundo de modo abstracto, sino a partir de una especificidad abierta a la alteridad. En palabras de Barber (1995), en lugar de refugiarse en un cosmopolitismo abstracto y universal, se hace necesario formas de comunidad local y patriotismo cívico, saludable y democrático. Es decir, sentirse e identificarse con un país o etnia, de forma cívica, es el paso previo y necesario para llegar a ser ciudadano del mundo.

Las exigencias anteriores se derivan de la constatación de que las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Vale decir, las escuelas como tales sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre que formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes (Giroux, 1990). Vale decir, las escuelas no son lugares neutrales, como tampoco lo son o no lo deberían ser los(as) profesores(as). El punto de partida para estos profesionales no es el de sujetos aislados o descomprometidos,

sino individuos que en sus múltiples contextos culturales, de clase social, étnicos, históricos y sexuales promueven la apertura desde la peculiaridad de una ciudadanía local a una global o cosmopolita.

11. EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA A PARTIR DE LA INTERCULTURALIDAD

La escuela “comprehensive” promueve una formación de la ciudadanía abierta a todos(as) los(as) estudiantes sin discriminación alguna, conjuga la diversidad sociocultural y diferencias individuales, además de contribuir a una socialización intercultural (Bolivar, 2004). Vale decir, se busca construir ciudadanos iguales en derechos, pero reconociendo sus diferencias, con el compromiso de participar en el campo político y social, revitalizando el tejido de la sociedad civil. En este sentido aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar, etc. Condiciones que una escuela inclusiva debe promover activamente.

La educación para la ciudadanía ha de ser entonces un modo de conciliar el pluralismo y la condición multicultural. No obstante, esta última ha de ser reformulada de forma tal de incluir la diversidad étnica y cultural, pero no de forma excluyente, sino desde una perspectiva universal o cosmopolita. La noción de ciudadanía, como fue defendida por Habermas (1999), no se debe asociar con una identidad nacional o un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino más bien como una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos, de participación y comunicación, en lugar de compartir un conjunto de costumbres pasadas; es decir, lo que se necesita es la socialización de los ciudadanos en una cultura política.

Dicho en otros términos, la escuela ha de promover el diálogo y complementariedad entre la cultura de origen y la occidental a través de un nuevo modo de entender la “educación para todos”. Lo anterior es particularmente válido allí donde se requiere una educación intercultural bilingüe, es decir, en sociedades étnica y culturalmente diferenciadas⁶, como es el caso de los países andinos; o allí donde las minorías afrolatinoamericanas o étnico culturales procedentes de la migración extranjera a la región son importantes.

El objetivo de la escuela tradicional de integrar a la ciudadanía en unos valores, principios y representaciones comunes, actualmente, requiere ser reformulado para no dar lugar a ser, como lo fue, un instrumento de homogeneización lingüística y cultural; funcional en muchas oportunidades a los grupos de poder. La educación intercultural de la ciudadanía busca compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios. Además de la lengua propia, el currículo ha de ser rediseñado de manera tal que incluya también lo saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. Ello no excluye la incorporación de los elementos y contenidos de la cultura

⁶ Entre otros estudios, la *Revista Iberoamericana de Educación* ha dedicado dos de sus publicaciones al tema: N° 13 (enero – abril, 1997) sobre: “Educación bilingüe intercultural”, y el N° 17 (mayo – agosto, 1998) a “Educación, lenguas, culturas”. Además del trabajo de L. E. Lopes & W. Küper (1999), disponible en su versión electrónica: <http://www.campus-oei.org/revista>

mayoritaria y de la universal. Esta complementariedad en el contexto de la globalización y de sus exigencias no sólo es necesaria, sino que ineludible.

De cómo se resuelva el problema entre la homogeneización cultural y la heterogeneización cultural o identitaria dependerá, en gran medida, la tarea educativa y la propia convivencia. La configuración transnacional acrecentada con la globalización, no puede anular la necesaria afirmación de la diversidad cultural, ni ésta ser un antídoto contra principios universales. El principio de igualdad, constitutivo de la sociedad moderna, no ha logrado prevenir las desigualdades sociales. De ahí la reivindicación de la diversidad, que permite a cada sujeto ser actor en un mundo globalizado y de comunidades cerradas (Touraine, 2001). Más que la igualdad, importa la libertad, y si el lugar de la reivindicación de los derechos sociales debe seguir permanente, también es preciso incidir en la otra cara de las responsabilidades cívicas. Lo que no implica que se renuncie a lograr ambas dimensiones. Lo que está en juego, en la misión de la escuela, es contribuir a construir un espacio público con ciudadanos que participan activamente.

12. CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, la globalización, dada la complejidad de sus procesos internos, el hecho de ser un fenómeno aún inacabado y las consecuencias todavía impredecibles, especialmente en el campo social, impone una serie de desafíos y tareas a los sistemas educativos de la región, entre los que destacan los temas identitarios e interculturales. Estos no sólo plantean desafíos de inclusión de los grupos y/o comunidades que históricamente han sido marginados o invisibilizados por los discursos oficiales o de reconocimiento de ciudadanía complejas, sino develan las profundas críticas de los intentos homogeneizadores y masificantes que se ciernen sobre los paradigmas clásicos educativos imperantes. Paradigmas que además de proveer significados y representaciones nacionales fueron el instrumento privilegiado de constitución de los estados – nacionales latinoamericanos tradicionales.

En las actuales condiciones la globalización tiene el doble mérito de plantear una serie de reconvenciones modernizadoras, entre las que se cuentan las exigencias de vincular el mundo laboral con el educativo, el desafío de crear empleos productivos, acortar el brecha tecnológica e informática, etc. Pero también plantea una serie de exigencias éticas, que en el caso latinoamericano se han convertido en auténticos déficits estructurales que es necesario revertir.

Entre estas exigencias, todas ellas estrechamente vinculadas (equidad, ampliación de la ciudadanía, etc.) sobresale la necesidad de replantear, en algunos casos, en otros claramente crear políticas identitarias e interculturales acorde a los nuevos escenarios que impone la globalización. Esta exigencia no se deriva sólo de un reconocimiento de la diversidad, sino sobretodo, del deseo de integrar de modo activo a los sujetos a un mundo globalizado; que sin perder su identidad local se abre a otras culturas configurando una auténtica identidad cosmopolita. En el caso continental esto supone la inclusión de todas las particularidades locales y nacionales en un sentimiento de “latinoamericanidad” ampliado, ciudadano, democrático e inclusivo.

BIBLIOGRAFÍA

Barber, B. *Jihad Vs. McWorld: How globalism and tribalism are re-shaping the world*. Ballantine Books. New York. 1995.

Barber, B. *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Paidós, Barcelona. 2000.

Barbero, J. M. "Identidad, comunicación y modernidad en América Latina". En H. Herlinghaus & Walker, M. (editores). *Posmodernidad en la periferia*. Langer. Berlín. 1994.

Bolívar, A. "Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural". *RMIE*, Vol. 4, Nº 20. 2004, pp. 15 -38.

Bruner, J. *La educación puerta de la cultura*. Visor. Madrid. 1997.

Brunner, J. "Perspectivas desde el siglo XXI". *Perspectivas*. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Vol. 4, Nº 2. 2001, pp. 203-211.

Castell, M. *La era de la información*. Vol. 1 (La sociedad en red). Alianza Editorial. Madrid. 2006.

"Educación bilingüe intercultural". *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 13 (enero – abril) 1997.

"Educación, lenguas, culturas". *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 17 (mayo – agosto) 1998.

Essomba, M. A. (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Editorial GRAÓ. Barcelona, 1999.

Fukuyama, F. (1991). "Debate sobre el fin de la historia". *Revista Universitaria*. Nº 33. 1991, pp. 18 -23.

Fukuyama, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Planeta. Buenos Aires. 1992.

Fukuyama, F. *La construcción del Estado: hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI*. Eds. B. Barcelona. 2004.

García, S. & Lukes, S (comp.). *Ciudadanía; justicia social, identidad y participación*. Siglo XXI. Madrid. 1999.

García Canclini, N. *Las políticas culturales en América Latina*. *Chasqui*, Nº 7. 1983.

Giddens, A. *Consecuencias de la modernidad*. Alianza. Madrid. 1993.

Giddens, A. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Antrophos. Barcelona. 1996.

- Giddens, A. *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Aurus. Madrid. 2000.
- Giddens, A. & Hutton, W. *En el límite: la vida en el capitalismo global*. Tusquets. Barcelona. 2001.
- Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona, 1990.
- Gutmann, A. *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Paidós. Paidós. Barcelona, 2001.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre la teoría política*. Paidós. Barcelona. 1999.
- Hallak, J. "Globalización, derechos humanos y educación". *Contribuciones del IIPE*, N° 33, UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. 1999.
- Hopenhayn, M. & Ottone, E. *El gran eslabón: educación y desarrollo en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2000.
- Hopenhayn, M. (2005). *América Latina desigual y descentrada*. Grupo Editorial Norma. Bogotá. 2005.
- Hopenhayn, M. "La educación en la actual inflexión epocal. Una perspectiva latinoamericana". *Revista PRELAC*. Santiago. 2006.
- Huntington, S. *El choque de civilizaciones*. Paidós. Barcelona: 1997.
- Huntington, S. *Many globalizations: cultural Diversity in the contemporary world*. Oxford University Press. Oxford. 2002.
- Legault, G. & Jutras, F. & Desaulniers, M. P. "Peun on encore parler de misión éducative de l'école?". *Éducation et francophonie*, Vol XXX, N° 1. 2002.
- Lechner, N. "La democratización en el contexto de una cultura posmoderna". En H. Herlinghaus & Walker, M. (editores). *Posmodernidad en la periferia*. Langer. Berlín. 1994.
- Ottone, E. & Hopenhayn, M. "Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento". *Rev. Pensamiento Educativo*. Vol. 40, N° 1. 2007, pp. 13 -29.
- Pérez, J. A. *Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización*. III Congreso Nacional de Educación. Córdoba (Argentina). 2002.
- Reich, R. *The Work of Nations*. Alfred Knap. New York. 1991.
- Richard, N. "Latinoamérica y la postmodernidad". En H. Herlinghaus & Walker, M. (editores). *Posmodernidad en la periferia*. Langer. Berlín. 1994.

- Rios, R. *A homossexualidade no directo*. Livraria do Advogado Editora. Porto Alegre. 2001.
- Rios, R. Os límites da lei. Sexualidade e política na América Latina. ABIA. Río de Janeiro, 2003.
- Rubio Carracedo, J. "Ciudadanía compleja y democracia". En Rubio & Rosales & Toscano. *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Trotta. Madrid. 2000.
- Samper, E. "Educación y globalización" . *Educación y globalización: los desafíos para América Latina*. Vol. 1. Naciones Unidas – CEPAL – ECLAC – OEI: 43 – 49. 2002.
- Soros, G. *Globalización*. Planeta. Barcelona. 2002.
- Stromquist, N. "Globalization, the 'I' and the 'Other'". *CICE – Journal Archives*, 4(2) Vol. 4, N° 2, New Directions in Comparative and International Education. 2002.
- Tedesco, J. C. "Educación y sociedad del conocimiento". *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), N° 288. 2000, pp. 82 - 86.
- Téllez, M. "Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo". *Revista Relea* N° 5, Caracas, mayo – agosto. 1998.
- Touraine, A. *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Fondo de Cultura Económica. México. 2001.
- Viñas, J. "Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural". En M. A. Essomba (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Editorial GRAÓ. Barcelona, 1999.
- Zapata, R. "Ciudadanía e interculturalidad". *Revista Anthropos*, N° 191. 2001.