

Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación.

Jason Beech¹

Universidad de San Andrés, Buenos Aires

Abstract

Las reformas educativas implementadas en varios países de Latinoamérica en la década de 1990 se basaron en la idea de que los sistemas educativos debían adaptarse a la 'sociedad del conocimiento'. Se sugiere en este artículo que esta manera de pensar la relación entre educación y el cambio social es errada, ya que desconoce el carácter estratégico de la educación como factor de cambio social. Por lo tanto, una política educativa que promueve que la educación debe adaptarse al futuro confunde completamente los términos de la ecuación, ya que pasa por alto que la educación es en sí misma la actividad esencial a través de la cual los seres humanos construimos el futuro social.

Palabras clave: Sociedad del conocimiento – política educativa – Latinoamérica – cambio social y educación – Educación Comparada

Este artículo reflexiona sobre cómo la noción de 'sociedad del conocimiento' ha sido interpretada en Latinoamérica. En particular, se analizará cómo la idea de que estamos viviendo en una 'sociedad del conocimiento' ha influido en las reformas educativas implementadas en varios países de la región.

El argumento que propone este artículo es que la interpretación que se le ha dado a la noción de 'la sociedad del conocimiento' en la educación latinoamericana ha generado un 'no-pensar' que se tradujo en la idea de que el objetivo de las políticas educativas debía ser el de *adaptar* los sistemas educativos existentes a la sociedad del conocimiento. Es decir que se interpretó a la 'sociedad del conocimiento' como un hecho 'objetivo' de la realidad, ante el cuál la única opción era la adaptación. A lo largo del presente artículo intentaré demostrar por qué esta manera de pensar la relación entre educación y el cambio social es errada, ya que desconoce el carácter estratégico de la educación como factor de cambio social.

¹ El autor agradece la colaboración de Marina Larrondo.

El análisis está dividido en tres partes. En la primera, se plantean algunas cuestiones referidas a los objetivos de la educación comparada y su relación con 'la sociedad del conocimiento'. Luego, se pasará al análisis específico de cómo la noción de la sociedad del conocimiento ha sido interpretada en la política educativa latinoamericana. Finalmente, se ofrecerán algunas conclusiones y sugerencias para pensar la relación entre los cambios sociales y la educación.

La educación comparada y la sociedad del conocimiento.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación comparada es el de entender el mundo en el que vivimos (Cowen, 2000). Específicamente, la educación comparada se propone entender cómo las transformaciones sociales, políticas y económicas se relacionan con las formas que toman las instituciones y prácticas educativas en diferentes contextos.

Dados los grandes cambios acontecidos en el mundo social durante las últimas décadas y la complejidad de los mismos, la educación comparada ha tomado un nuevo ímpetu. Los imperios tradicionales han caído, mientras se discute el surgimiento de otro tipo de "imperio" con un estilo diferente de ejercer el poder (Hardt y Negri, 2002). Se habla del colapso del Estado-Nación, sin embargo la cantidad de estados independientes continúa aumentando a la vez que crecen y se fortalecen las identidades locales. El concepto de cultura ya no puede ser asociado a un espacio geográfico delimitado por fronteras políticas. No solo comienzan a reconocerse aquellas culturas que, al menos desde el estado, eran consideradas como dignas de ser reemplazadas – por ejemplo las culturas indígenas en algunos países de Latinoamérica, sino que también surgen culturas transnacionales o globales (Featherstone, 1990; 1991). Se habla de una "cultura joven", relacionada con la edad y una manera de vivir, mucho más que con el espacio geográfico en el que uno habita. Al mismo tiempo, surgen nuevos actores supranacionales en el campo de la educación: las agencias internacionales y los bloques regionales, algunos de los cuáles, como la Unión Europea, tienen una agenda educativa considerable. Pero también, con los movimientos de descentralización, cobran nueva importancia algunos actores subnacionales: el protagonismo de las municipalidades en los sistemas educativos en Chile y en Brasil ha crecido significativamente.

Otro cambio fundamental de la época en la que vivimos es el surgimiento de lo que se ha llamado 'economía del conocimiento'. Este concepto hace referencia a

la centralidad de la generación y el uso del conocimiento como fuente principal de la riqueza. Desde esta perspectiva se considera que las sociedades occidentales han pasado por tres etapas: las economías agrícolas, en las cuales la principal fuente de riqueza era la posesión de la tierra; las economías industriales, en las cuales la principal fuente de riqueza era el capital; y finalmente, las economías del conocimiento en las cuales la principal fuente de riqueza es el conocimiento.

A esta visión súper-simplificada de la cuestión cabe agregarle dos aclaraciones. En primer lugar, no puede soslayarse que el conocimiento siempre fue fundamental para lograr los avances tecnológicos que mejoran la productividad de una economía. Lo distintivo de la época actual es que el conocimiento se emplea para el perfeccionamiento de instituciones y aparatos que producen más conocimiento en un "círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos" (Castells, 1999). El conocimiento se produce para ser vendido en el mercado y se consume para dar mayor valor a la producción. En otras palabras, el conocimiento deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en la principal fuente de producción (Lyotard, 1984).

En segundo lugar, cualquier lector atento habrá notado que estas tres etapas (agrícola, industrial, del conocimiento) no pueden generalizarse, ya que, por ejemplo, gran parte de la humanidad sigue dependiendo de la producción agrícola para su subsistencia. Además, inclusive entre las sociedades más 'avanzadas' hay que tener cierta precaución al analizar a las economías del conocimiento como una evolución lineal de las economías agrícolas e industriales. Manuel Castells, que llama a la economía del conocimiento 'economía informacional', lo explica claramente:

El paso del industrialismo al informacionalismo no es el equivalente histórico de la transición de las economías agrícolas a las industriales, y no puede equipararse al surgimiento de las economías de servicios. Existen agricultura informacional, industria informacional y actividades de servicios informacionales que producen y distribuyen basándose en la información y el conocimiento incorporados al proceso de trabajo por el poder creciente de las tecnologías de la información. Lo que ha cambiado no es el tipo de actividades en las que participa la humanidad, sino su capacidad tecnológica de utilizar como una fuerza productiva directa lo que distingue a nuestra especie como rareza biológica: su capacidad superior para procesar símbolos (Castells, 1999:100).

Estos cambios plantean un gran desafío práctico para los que están a cargo de los sistemas educativos, así como un desafío teórico para quienes estudiamos

desde la educación comparada la relación entre los cambios económicos, políticos y sociales y la educación.

Cabe recordar en este punto que las ciencias sociales, se enfrentaron a un desafío similar a finales del Siglo XIX al intentar comprender las implicancias sociales que se derivaban del pasaje de una economía agrícola a una economía industrial. Marx y Engels nos alertaron acerca de las condiciones de vida miserables en las que vivían los trabajadores de las nuevas fábricas. Durkheim se preocupó por entender las nuevas formas de solidaridad social que emergían; mientras Weber estudiaba la emergencia de las burocracias y, entre ellas, los sistemas educativos modernos.

Muchos años más tarde, influidos por las teorías de Michel Foucault, varios estudios (Querrien, 1979; Varela y Álvarez Uria, 1991, Pineau, Dussel y Caruso, 2001) demostraron que la escuela funcionaba como una institución disciplinaria que preparaba a los cuerpos y las mentes para la vida en una sociedad que podríamos llamar industrial.

Más allá de las críticas específicas que desde una perspectiva Foucaultiana se le hiciera a la escuela moderna, desde un punto de vista pragmático la combinación entre los estudios que identifican la nueva 'economía del conocimiento' y aquellos que mostraban la relación entre la escuela y la vida en una sociedad industrial 'demostraron' que la escuela estaba preparando a nuestros niños y jóvenes para un mundo que ya no existía o, en el mejor de los casos, para un mundo que estaba dejando de existir.

Desde esta perspectiva el problema de la educación comparada es fácil de identificar. Así como en algún momento se identificaron las necesidades educativas de las economías industriales y se diseñaron sistemas educativos que se adaptan a esas necesidades, en la actualidad deberíamos centrar nuestros esfuerzos en identificar las necesidades educativas de las economías del conocimiento y, luego, reformar nuestros sistemas educativos para responder a ellas. En la siguiente sección sugiero que este tipo de pensamiento lineal fue usado como justificación para la mayoría de las reformas educativas iniciadas en Latinoamérica en las últimas décadas.

Adaptándonos al futuro: las reformas educativas en Latinoamérica

El punto de partida es simple. Entre 1983 y 1996 se iniciaron reformas educativas en gran parte de los países de Latinoamérica: Ecuador, Uruguay, Chile, El Salvador, República Dominicana, México, Argentina, Bolivia, Colombia y Brasil. En la mayoría de los casos se trató de reformas globales de los sistemas educativos, en el sentido de que no se propuso la reforma de algunos aspectos en particular de estos sistemas sino que se buscó cambiar los sistemas por completo.

En el caso de la Argentina, por ejemplo, con la reforma que se estructuró a partir de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, no se modificaron algunos aspectos puntuales del sistema educativo, sino que se propuso un cambio global que – al menos desde la legislación – propone un nuevo modelo de educación. Como sostiene Tiramonti (2001), mientras las políticas de ajuste estructural que se impulsaban a nivel nacional reducían las funciones del Estado, el Ministerio de Educación de la Nación adquirió con la reforma un protagonismo que solo es comparable con la etapa fundacional del sistema educativo en el siglo XIX. Esta misma autora se refiere a la 'hiperactividad' del Estado Nacional en la producción de propuestas de acción, planes y programas. Se aprobaron la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos, la Ley de Educación Superior y la Ley Federal de Educación que por primera vez en la historia del país regula todos los niveles y modalidades del sistema educativo como una unidad integrada. Se revitalizó el Consejo Federal de Educación, se firmó un Pacto Federal Educativo y se cambió la estructura del sistema educativo – tradicionalmente dividida en siete años de educación primaria y cinco de secundaria. Asimismo, se estableció el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), un Plan Social Educativo, una Red Federal de Formación Docente Continua y se implementaron reformas curriculares para los niveles Inicial, Básico, Medio y para la Formación Docente.

La lógica detrás de estos intentos de cambio estructurales era que estos sistemas habían sido construidos para las sociedades del Siglo XIX y principios del Siglo XX y que debían ser adaptados a las nuevas condiciones sociales - la globalización, la era de la información y las sociedades del conocimiento.

Además de la cercanía en el tiempo de las reformas iniciadas en los diferentes países latinoamericanos, lo que llama la atención es la similitud entre los contenidos de las mismas. Por supuesto que cada una de estas reformas tiene sus matices, pero en general se basan en principios muy similares, tales como la descentralización, la autonomía escolar, la definición centralizada de contenidos comunes, el abandono de la tradición enciclopedista y su reemplazo por documentos curriculares basados en la adquisición de competencias, y la instauración de sistemas centralizados de evaluación de la calidad (Braslavsky y Gvirtz, 2000).

La influencia de agencias internacionales tales como UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial en estas reformas es bastante clara. En el caso de Argentina y de Brasil, los gobiernos presentaron las reformas educativas como una opción binaria: "o nos adaptamos a las economías del conocimiento o permanecemos como países atrasados"². Sin embargo, la cuestión de cómo adaptarse se presentó como ya resuelta: era el modelo universal de educación promovido por las agencias internacionales (Beech, 2003 y 2005) el que debía adoptarse.

Las propuestas de las agencias internacionales, y por ende también las políticas educativas de muchos de los países latinoamericanos que adoptaron acríticamente estas propuestas, se basan en ciertas nociones del tiempo y del espacio que son fundamentales para entender sus efectos prácticos.

Cada sociedad, en diferentes momentos históricos, ha tenido distintas concepciones del tiempo y del espacio. La manera en que el tiempo y el espacio son teóricamente representados es importante porque afectará la manera en que se interprete al mundo y, por lo tanto, las decisiones que se tomen para intervenir en él. Como dice Harvey (1989: 218),

La historia del cambio social puede ser entendida en parte a través de la historia de las concepciones del espacio y del tiempo y de los usos ideológicos que se les da a estas concepciones. Cualquier proyecto que se proponga transformar una sociedad debe captar la complejidad de la relación entre la transformación de las concepciones temporales y espaciales y las prácticas sociales.

Por lo tanto, si las transformaciones de los conceptos de tiempo y espacio se relacionan con los cambios sociales, es fundamental entender en qué nociones de

² Cabe recordar aquí la retórica del Presidente Menem acerca de la re-inserción de Argentina en el "Primer Mundo"

tiempo y espacio se basaron las reformas educativas en Latinoamérica para pensar si es necesario modificar nuestra manera de entender estos conceptos para poder a su vez concebir otras formas de promover cambios en educación.

Las reformas educativas en Argentina y en Brasil (y en muchos otros países latinoamericanos) se basan en una noción del tiempo que parte del supuesto de que el futuro presentara un mundo de cambios veloces y permanentes, al ritmo de los 'avances' tecnológicos. A partir de aquí, se asumen una serie de principios más específicamente ligados a la educación: la necesidad de la educación permanente; la necesidad de que los sistemas educativos, las escuelas, los docentes y los estudiantes sean 'adaptables'; y los beneficios de la descentralización al hacer los sistemas educativos más 'adaptables'. Asimismo, la educación permanente implica que es fundamental que los niños reciban una educación básica de calidad, en la que deberán adquirir ciertas competencias fundamentales que les permitirán aprender a lo largo de toda la vida. No parece haber demasiada discrepancia entre el Banco Mundial, UNESCO, la OCDE y los discursos oficiales en Latinoamérica con respecto a cuales son estas competencias que todo sistema educativo debe promover entre sus alumnos: la flexibilidad, la adaptabilidad, la comunicación, la creatividad, aprender a aprender, el trabajo en equipo y la solución de problemas.

Sugiero a continuación que esta idea que sostiene que el mundo del futuro cambiará rápida y permanentemente al ritmo de los 'avances' tecnológicos se basa en una visión simplista del futuro y en una lectura super-simplificada de autores que estudian los cambios actuales como Giddens y Castells.

Giddens (2000), por ejemplo, sostiene que el mundo en el que vivimos en la actualidad parece estar "fuera de control". Reconoce que el progreso de la ciencia y la tecnología no ha resultado en un mundo más seguro y predecible, como pensaron los filósofos del Iluminismo. Por el contrario, el 'avance' de la ciencia y la tecnología pueden tener el efecto inverso, tal como lo ejemplifican los riesgos ecológicos que son el resultado de la intervención humana en el medio ambiente. También afirma este autor que las influencias económicas, que claramente están entre las fuerzas propulsoras de los cambios sociales en la actualidad, también han sido formateadas por la tecnología. El aumento de las inequidades económicas a nivel global demuestra que los efectos de los cambios económicos tampoco son absolutamente positivos.

Por lo tanto, Giddens parece estar de acuerdo con las agencias internacionales y los gobiernos latinoamericanos al sostener que existen cambios profundos que afectan nuestras vidas independientemente del lugar en el que vivimos y que probablemente este tipo de cambios continúe en el futuro. Sin embargo el sociólogo inglés también sostiene que al menos por el momento no se trata de un orden global dirigido por una voluntad humana colectiva. Muy por el contrario, se trata de cambios que emergen en forma anárquica como resultado de una mezcla de distintas influencias (Giddens, 2000).

Esta parte del análisis de Giddens no ha sido recogida en las propuestas de las agencias internacionales ni en los discursos oficiales en Latinoamérica. Estos discursos suponen cierto orden en el 'mundo de los cambios permanentes' que nos espera en el futuro. En las reformas educativas en Latinoamérica el sentido del orden en los cambios futuros lo provee el 'progreso' tecnológico. Por lo tanto, cuando desde las políticas educativas se dice que los sistemas educativos, las escuelas, los docentes y los alumnos deben ser flexibles y adaptables, en última instancia se está proponiendo que estas personas e instituciones deben adaptarse a los cambios tecnológicos.

Varias críticas se le pueden hacer a esta posición. En primer lugar, las propuestas de las agencias internacionales y las reformas educativas en Latinoamérica le agregan una noción lineal del progreso a la idea de que el futuro traerá un mundo de cambios permanentes; suponiendo que los cambios tecnológicos son inherentemente positivos y que, por lo tanto, docentes y estudiantes deben ser flexibles para adaptarse acríticamente a estos cambios. Sin embargo, el cambio tecnológico puede ser positivo, pero también puede tener algunas consecuencias problemáticas o catastróficas, tal como lo ejemplifica la crisis provocada por la enfermedad de 'la vaca loca' en Gran Bretaña.

Esta crítica no implica tomar una posición Ludita, sugiriendo que el cambio tecnológico deba ser automáticamente rechazado. Sin embargo, los sujetos y las sociedades en general deben considerar tanto las consecuencias positivas como las negativas que puede traer aparejado un cambio tecnológico antes de decidir si vale la pena adoptarlo y cómo.

La segunda crítica que puede hacerse a la posición que sostiene que las futuras generaciones deben ser educadas para ser flexibles y capaces de adaptarse a un futuro de cambios permanentes propulsados por los 'avances' tecnológicos es

que no reconoce a los docentes y a los alumnos como sujetos capaces de construir su propia identidad. En otras palabras, si la identidad que se promueve entre docentes y alumnos se basa en la flexibilidad y la adaptabilidad, el mensaje es que estos sujetos no tienen el poder para construir su propio futuro. Se trata de una identidad que implícitamente promueve la resignación: como los cambios futuros no pueden ser controlados, la única opción válida es la de adaptarse a estos cambios.

A todos se nos hace difícil pensar en otro tipo de futuro, y está claro que los cambios tecnológicos tendrán una fuerte influencia en las formas que tomará nuestro mundo. Pero se hace mucho más difícil pensar en un futuro diferente si usamos a la educación, que es por definición una estrategia de construcción del futuro, para formar sujetos que sientan que su supervivencia depende de su posibilidad de ser flexibles y de adaptarse a los cambios tecnológicos. Las personas flexibles y adaptables no tendrán la posibilidad de reconstruir su propio mundo. Por el contrario, 'correrán detrás' de los cambios tecnológicos teniendo poco control sobre sus vidas y perdiendo la capacidad para entender, cuestionar y participar de la construcción de los cambios sociales. Por lo tanto, una política educativa que promueve que la educación debe adaptarse al futuro confunde completamente los términos de la ecuación, ya que pasa por alto que la educación es en sí misma la actividad esencial a través de la cual los seres humanos 'fabricamos' a las nuevas generaciones y, por ende, el futuro social.

En cuanto a la noción del espacio que subyace a las reformas educativas en Latinoamérica, ésta también tiene serios problemas que resultan en considerables dificultades en la práctica. Como se dijo, las reformas educativas latinoamericanas han tenido una gran influencia de las agencias internacionales. Por lo tanto, analizar en qué concepción del espacio se basan las propuestas de las agencias internacionales ayuda a comprender también las reformas en Latinoamérica.

Para el Banco Mundial el mundo se divide en dos: por un lado están las 'economías desarrolladas' y por el otro las 'economías' (también llamadas a veces países) 'en desarrollo'. Esta concepción del espacio se define en términos de la riqueza económica de los países. Así, los países con ingresos "bajos o medianos" coinciden con los países en desarrollo, mientras que los países que son miembros de la OCDE son considerados países con ingresos altos y, por lo tanto, países desarrollados. Desde este punto de vista México y Turquía son países desarrollados mientras que Chile y Brasil están 'en desarrollo'. UNESCO también divide al mundo

en países desarrollados y 'en desarrollo' (aunque incluye más países entre los desarrollados y usa otros indicadores, además de la riqueza económica, para su clasificación). Mientras tanto, la OCDE divide al mundo en tres tipos de países: los países miembros, las economías emergentes y los países en desarrollo. A su vez, estas agencias dividen al mundo en regiones, una de las cuales es Latinoamérica.

Esta manera de pensar acerca del espacio social puede ser muy útil para las agencias internacionales cuando están distribuyendo sus presupuestos y decidiendo cuánto dinero 'invertir' en cada país o región. Sin embargo, si esta concepción del espacio es utilizada para hacer diagnósticos de política y para promover ciertas reformas, es inevitable que resulte en una serie de generalizaciones peligrosas. En otras palabras, si el rol específico de las agencias internacionales es el de interpretar el discurso académico en educación y traducirlo en recomendaciones de política educativa que serían aplicables a casi todos los contextos del mundo (o de una región) es inevitable que este proceso tenga como consecuencia una súper-simplificación y generalización de las ideas originales.

Se trata de un proceso peligroso porque los efectos de la localización de las propuestas de las agencias internacionales en un determinado contexto no pueden predecirse. Dada la posición específica de las agencias internacionales en el campo educativo, sus propuestas universales no pueden considerar las circunstancias contextuales que afectarán la manera en que las políticas son interpretadas e implementadas. Aunque las propuestas son universales (no consideran la especificidad del contexto en el cual se aplicarán), el modo a través del cual las propuestas son adoptadas y adaptadas depende de las características específicas del contexto de recepción. Consecuentemente, el principal problema no es tanto si los efectos 'esperados' no se cumplen, sino más bien los efectos inesperados que las propuestas de las agencias internacionales producen a medida que son localizadas en un determinado contexto.

Asimismo, la división del mundo en 'regiones' sufre de limitaciones similares. Después de todo cabe preguntarse ¿Qué es Latinoamérica? ¿Para qué nos sirve este concepto cuando analizamos posibles recomendaciones de política educativa? Un estudio realizado en México D. F., Sao Paulo y Buenos Aires, ¿Nos dice algo acerca de Nicaragua? Incluso cabría preguntarse qué nos dice ese mismo estudio acerca de Chiapas, Piauí o Formosa. En este punto vale la pena resaltar una vez más que no se trata de una discusión teórica sin efectos prácticos, sino que la manera en que pensamos acerca del espacio social afectará en gran medida cómo

intervenimos en el mundo. Por ejemplo, un estudio que demuestre que en Latinoamérica hay serios problemas en los modos en que se enseña matemáticas puede usarse como justificativo para iniciar una reforma de la enseñanza de las matemáticas en Perú. Lo que se puede perder en el camino es que tal vez el estudio se basa en evidencia recogida en Santiago de Chile, Bogotá y Quito. Es decir que se corre el riesgo, una vez más, de incurrir en peligrosas generalizaciones que proponen políticas que luego tendrán efectos prácticos muy diversos dependiendo del contexto en el cual se las aplique.

Por supuesto que esta noción del espacio no está solo presente en las propuestas de las agencias internacionales, sino que también ha sido incorporada por los gobiernos de muchos países de Latinoamérica que han adoptado las propuestas de estas agencias sin pensar en cómo afectan a sus contextos específicos. En otras palabras, fueron los gobiernos de algunos países latinoamericanos los que 'compraron' la idea de que existía un modelo universal de educación que podía servir para adaptar sus sistemas educativos a las sociedad del conocimiento.

Conclusión

El mundo en el que vivimos ha sufrido cambios significativos en las últimas décadas. Independientemente de cómo llamemos a las nuevas condiciones sociales – globalización, era de la información, sociedades del conocimiento – no caben dudas de que éstas presentan un desafío teórico para las ciencias sociales y un desafío práctico para quienes se ocupan de las políticas educativas.

Antelo (2001) define a la educación como la serie de *"operaciones históricas tendientes a la acogida, cuidado, formación y modelado del cachorro humano a partir de la transmisión más o menos programada de un fondo cultural común de conocimientos"*; entendiendo por conocimiento al *"significado social de símbolos construidos por los hombres, en una época dada, que tienen como característica relevante ser intercambiables, adquiridos de otros mayores mediante aprendizajes y que proporcionan medios de orientación humanos"* (Elías, 1994: 55).

Si aceptamos que los conocimientos que transmitimos a las nuevas generaciones son los que proporcionan medios de orientación para vivir en el mundo entre semejantes, y también aceptamos que el mundo en el que debemos orientarnos ha cambiado, deberíamos estar de acuerdo en sostener que el tipo de conocimiento que transmitimos y los modos a través de los cuales intentamos transmitirlo deberían re-pensarse.

Sin embargo, lo que intenté demostrar en este artículo es que cuando pensamos en las nuevas formas que deben tomar nuestras instituciones y prácticas educativas debemos hacerlo en forma específica. En otras palabras, y volviendo al tema de las sociedades del conocimiento, deberíamos preguntarnos cómo estos cambios afectan a nuestras sociedades en particular: ¿Es deseable para nuestra sociedad convertirnos en una economía del conocimiento? ¿Qué implicaría para nosotros? ¿En qué áreas de las economías del conocimiento podríamos participar exitosamente? ¿Cuáles serían las implicancias sociales y educativas específicas para nuestras sociedades?

Debemos analizar cómo los cambios sociales afectan nuestra propia realidad para estar en una mejor posición para re-pensar y re-construir nuestras instituciones y, de esta manera, tener control sobre la construcción de nuestro futuro. No debemos '*adaptarnos*' a las economías del conocimiento o a la globalización. Lo que necesitamos es *participar en la construcción* de las economías del conocimiento y de la globalización. Solo si adoptamos esta manera de pensar la relación entre cambio social y educación podremos recuperar nuestra propia visión del futuro y ponerla en práctica a través de nuestras instituciones educativas.

Bibliografía

ANTELO, E. (2001) La pedagogía y la época. Buenos Aires: Mimeo

BEECH, J. (2003) "Docentes del Futuro: La influencia de las Agencias Internacionales en las reformas de Formación Docente en Argentina y Brasil en los 90." en LÁZARO LORENTE, L y MARTINEZ USARRALDE, M. (Eds) (2003). Lecturas de Educación Comparada Y Educación Internacional, 227-255 Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.

BEECH, J. (2005) International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative analysis. Tesis de Doctorado, Institute of Education: Universidad de Londres.

BRASLAVSKY, C. y GVIRTZ, S. (2000) "Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo" en CUADERNOS DE LA OEI EDUCACIÓN COMPARADA (2000), 41-72. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

CASTELLS, M. (1999) La sociedad en red. México: Siglo XXI editores

COWEN, R. (2000) "¿Comparando Futuros O Comparando Pasados?". Revista Propuesta Educativa X, 23, 32-37.

ELIAS, N. (1994) Conocimiento y poder. Madrid: La Piqueta.

FEATHERSTONE, M. (1991) *Consumer Culture & Postmodernism*. London: SAGE Publications.

FEATHERSTONE, M. (1990) "Global Culture: An Introduction" en FEATHERSTONE, M (ed) *Global Culture*, 1-14. London: SAGE Publications.

GIDDENS, A. (2000) *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

HARDT, M. y NEGRI, A. (2002) *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

HARVEY, D. (1989). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Basil Blackwell.

LYOTARD, J. (1984) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

PINEAU, P, DUSSEL, I. y CARUSSO, M. (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

TIRAMONTI, G. (2001) *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?*. Buenos Aires: TEMAS Grupo editorial.

VARELA, J. y ALVAREZ URIA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Ediciones de La Piqueta: Madrid