

# Breve evolución de los sistemas educativos latinoamericanos: necesidad de la educación para el desarrollo sostenible

IDALMYS CRUZ DOMÍNGUEZ  
Universidad de Pinar del Río, Cuba

---

## Introducción

La consideración del desarrollo humano (entendido como un proceso de aprendizaje y de aplicación de lo aprendido para mejorar la calidad de vida) como el eje de todo proceso de crecimiento, ha puesto de manifiesto la necesaria vinculación entre desarrollo y educación.

Desde que en los inicios de los años sesenta se acuñara el término «capital humano» como la capacidad productiva del individuo incrementada por factores como la educación, la teoría económica ha buscado evidencia empírica sobre la relación entre educación y crecimiento económico.

Elo es así porque la relación entre educación y desarrollo es compleja y se ve afectada por muchos factores, tanto endógenos como exógenos. Su importancia no se ha podido verificar ni medir con exactitud, pero existe un notable grado de acuerdo en resaltar, como ya lo hiciera la Conferencia Mundial sobre Educación de 1990, que la educación es condición indispensable, aunque no suficiente, para el desarrollo económico, social y cultural.

En consecuencia, existe un acuerdo generalizado en considerar que cuando hay una estructura social que permite la movilidad ascendente y un contexto económico favorable, la educación produce un capital humano más rico y variado y reduce las desigualdades sociales, endémicas en los países no desarrollados. Una política educativa puede, por lo tanto, convertirse en fuerza impulsora del desarrollo económico y social cuando forma parte de una política general de desarrollo y cuando ambas son puestas en práctica en un marco nacional e internacional propicio.

Por lo tanto, para que la educación pueda cumplir ese papel clave, es necesario vincularla a las políticas de desarrollo. Es imprescindible tomar decisiones sobre el desarrollo socio-económico que se desea impulsar, sobre el tipo de sociedad que se quiere construir y, consecuentemente, sobre qué educación promover.

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 49/7 – 25 de junio de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



## Evolución de los sistemas educativos latinoamericanos y problemáticas de la aplicación de reformas basadas en el enfoque neoliberal

Desde el mismo comienzo del proceso de gestación y de constitución de las nuevas repúblicas latinoamericanas, luego de la independencia y de la configuración política de los nuevos Estados, fue explícito el propósito y el esfuerzo para incorporar la educación y desarrollarla como una institución y un servicio público nacionales.

La ideología laicista, positivista y liberal que estuvo en los orígenes del Estado Docente establecería en los principios y en los hechos la distinción, el paralelismo y en ocasiones la confrontación entre la educación pública, como la norma y el modelo general y de mayor legitimidad, y la educación privada, identificada entonces con la impartida por comunidades eclesíásticas, dicotomía que, aunque con interpretaciones y expresiones que han evolucionado con el tiempo, se ha mantenido hasta nuestros días.

En América Latina los sistemas escolares modernos se desarrollaron desde mediados del siglo XIX. Si bien partieron de un modelo compartido, el francés, con el correr de los años y de los acontecimientos políticos y sociales fueron diferenciándose. Esas diferencias resultaron correlativas a las que dividían a los países entre ricos y pobres, con una economía más o menos diversificada, con Estados reducidos al aparato administrativo y represivo o complejos, con sociedades civiles más o menos desarrolladas.

Pese a las diferencias, los sistemas de instrucción pública centralizados dirigidos por el Estado (SIPCE) se constituyeron en el lugar fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de lo público: el aprendizaje de los valores colectivos, de las normas, de los rituales, del lenguaje. La escuela pública jugó un papel fundamental en la transmisión a la sociedad de las formas de legar la cultura de generación a generación y de las tecnologías del enseñar y el aprender. La mayoría de las naciones logró articular las escuelas, colegios y universidades, valorándolos como espacios privilegiados para la enseñanza, el aprendizaje y la producción de los saberes públicos. En todos los países, después de más de un siglo, la educación llegó a contar, en mayor o menor medida, con rituales institucionales (ideológicos, políticos, académicos, administrativos), un cuerpo de personal especializado en la tarea de enseñar, tradiciones e historias educacionales de las personas, las instituciones y las naciones. Era un capital pedagógico y tecnológico de inestimable valor, imposible de sustituir integralmente en cortos plazos.

Las políticas de los gobiernos desarrollistas, nacionalistas populares, socialistas y liberal democráticos habían coincidido, desde la Segunda Guerra Mundial, en impulsar programas que reforzaran, ensancharan y mejoraran la calidad del sistema de educación pública. Los resultados de esos programas fueron desiguales en los distintos países y regiones latinoamericanos y llegaron de manera diversa a las distintas clases y grupos sociales. El analfabetismo, la deserción, el desgranamiento y la repetición tuvieron una incidencia muy dispar pero persistente en la región. Esos problemas, que los análisis funcionalistas habían caracterizado correctamente como "disfunciones", tenían cierto grado de estabilidad en cuanto a sus características, lo cual hacía posible su diagnóstico y probables sus soluciones, pero no ponían en peligro la existencia de los sistemas de educación pública de la mayor parte de los países de la región.

En los años 60, América Latina había experimentado los más elevados índices de crecimiento educacional del mundo. La tasa de alfabetización había crecido entre 1970 y 1990, se seguían incorporando masivamente las mujeres al sistema escolar y la tasa de escolarización primaria estaba evolucionando

favorablemente. La represión en la cultura y en la educación pública que ejercieron las dictaduras militares no había alcanzado para interrumpir totalmente el impulso que tenía la educación desde mediados de siglo y luego, durante los primeros años de la normalización constitucional en varios países, se dio un nuevo empuje a la instrucción pública.

El analfabetismo no solamente estaba disminuyendo en términos porcentuales sino que se habían experimentado con éxito varias alternativas estratégicas, entre las cuales se destacaban experiencias tan distintas como el trabajo de Paulo Freire (desde Recife en los años 60 hasta la comuna de Sao Paulo a fines de los 80), las campañas de alfabetización de Cuba y Nicaragua, la educación popular en El Salvador durante la guerra y en los campos de refugiados salvadoreños y guatemaltecos en Costa Rica y México. Hubo también múltiples acciones llevadas a cabo por organizaciones no gubernamentales y programas de organismos internacionales (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados-ACNUR; Instituto Interamericano de Derechos Humanos-IIDH, entre otros).

La estructura de varios sistemas educativos latinoamericanos había sido reformada como respuesta a los movimientos estudiantiles-docentes que demandaban más y mejor educación en representación de las grandes capas sociales que golpeaban las puertas de los niveles superiores de los sistemas educativos que mejor habían funcionado en la región. Esto ocurrió a fines de los 60 y principios de los 70, desde Tlatelolco hasta la reforma argentina de 1973, e incluyó experiencias de reforma en países como Chile, Uruguay y Brasil, por parte de gobiernos democráticos. Se difundieron las universidades pedagógicas; se descentralizaron los grandes planteles universitarios creando subsedes en zonas periféricas de varias ciudades latinoamericanas; se crearon universidades chicas en ciudades del interior de algunos países; se realizaron experiencias de educación media superior como los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de México. Costa Rica introdujo una reforma que lo colocó entre los países con mejor educación de la región. Las transformaciones afectaron también a modalidades marginadas como la educación de adultos y la educación indígena.

El conjunto de reformas introducidas en la época preparaban a los sistemas educativos para lo que entonces se enunciaba como "los grandes cambios producidos por la ciencia y la técnica", adecuaban los procesos de enseñanza-aprendizaje a los nuevos desarrollos epistemológicos y articulaban a las escuelas con las demandas políticas y sociales. Para entender cabalmente el alcance político de estas reformas, cabe preguntar si las "disfunciones" que aquejaban a los sistemas carecían esencialmente de solución.

Es importante destacar que había quedado demostrado que erradicar el analfabetismo, llevar la escolarización básica al conjunto de la población, ensanchar significativamente la cobertura de la educación media y superior y mejorar la *calidad* de la enseñanza es posible en ciertas condiciones políticas, económicas y sociales.

Pero no puede obviarse el resultado de la represión. No en vano las dictaduras militares arremetieron contra la educación pública y consideraron a los intelectuales, docentes y estudiantes como potenciales subversivos. En América Latina desaparecieron, fueron asesinados, puestos en prisión u obligados a exiliarse miles y miles de ellos. Hubo gente que murió por enseñar y por aprender, y los sistemas educativos no han pasado ese proceso indemnes.

Las dictaduras dejaron el terreno preparado para la implantación de los programas neoliberales. En el caso de Chile, país donde se realizó la reforma piloto, fue el propio gobierno de Pinochet el que se puso a

la cabeza del ajuste educativo neoliberal. Pinochet, como Menem, Fujimori, Sanguinetti y luego Cardoso, recibió las orientaciones político-educativas y el paquete programático del Banco Mundial sin realizar adaptaciones a la realidad de su país y sin condicionar ningún aspecto de la reforma exigida. Ni los gobernantes ni los técnicos tuvieron interés en los sujetos concretos de la educación. Su trabajo se concentró en realizar en el sistema educativo el "ajuste", comenzado antes en las demás áreas del Estado. Enumeraremos algunos rasgos de ese "ajuste":

- Utilizan categorías universalistas, que aplican a todos los sistemas educativos y que no admiten adaptación alguna a las características nacionales o regionales. Es decir, trasladan el mismo modelo de estructura a todos los países. Los problemas que causó ese modelo en otras experiencias impidieron que se estabilizara. Pero desde la mirada hiper-funcionalista de los técnicos neoliberales, se construye un "plano homogéneo de indiferenciación" y se aplica el modelo sin adaptaciones, sin tener en cuenta la realidad de cada país. Deciden cómo debe ser reorganizado el sistema para que coincida con las políticas de "ajuste", sin tener en cuenta las demandas y las características de la sociedad.
- La reforma neoliberal orienta la inversión económica y pedagógica con inequidad y profundiza la desigualdad entre los latinoamericanos, porque el ajuste que realiza consiste en producir el desfinanciamiento del sistema de instrucción pública y el establecimiento de teorías, acciones, reglas, proposiciones, conceptos, dispositivos, costumbres, que producen una distribución de los saberes más injusta, más elitista, más concentrada socialmente, más centralizada regionalmente, más dependiente internacionalmente.
- Profundiza la desigualdad socio-cultural previa desde la cual la población recibe educación formal.
- Profundiza las desigualdades previas a la reforma neoliberal de los sistemas educativos provinciales o municipales entre sí e internamente en cada provincia y municipio (número de establecimientos, de docentes, equipamiento, equipos técnicos, etc.).
- Los acuerdos establecidos entre cada gobierno provincial y el gobierno nacional, que dependen de arreglos bilaterales no siempre transparentes, pero básicamente del grado de subordinación de las provincias a los programas de "ajuste" de sus economías y de achicamiento de sus políticas públicas.
- La legislación que establece se refiere en forma abstracta a la educación de los adultos y los discapacitados, habilitando la reducción drástica a la cual fueron sometidas las modalidades correspondientes (cierre de la DINEA, direcciones provinciales de educación de adultos; insuficiencia y abandono de los establecimientos para discapacitados en México y Brasil), no atiende el problema de la minoridad, de los chicos de la calle, de los inmigrantes y de los indígenas.
- Trata de establecer una legislación uniforme para todos los países que consiste en:
  - Las *Leyes de transferencia* de los establecimientos, la administración, los docentes, y el financiamiento de la educación, que dependía de los gobiernos centrales, a las provincias o municipios. La transferencia se produjo en momentos de retracción, pobreza y debilidad

económica y organizativa de la sociedad civil, quebrando los sistemas de administración y gestión sin sustituirlos por otros superiores. Siguen existiendo algunas funciones centralizadas y otras descentralizadas, de manera azarosa lo público y lo privado se confunden y los establecimientos tienen doble dependencia: de los municipios o provincias en aspectos administrativos y de los Ministerios de Educación respecto a currículo, pedagogía y evaluación. Se debilitan los nexos entre el ministerio nacional y los municipios, se establecen conflictos de competencia y confusión entre la instancia técnica (ministerio) y administrativa (municipio). La estructura del trabajo docente se fractura porque las obras sociales, la administración de sus salarios, la supervisión, etc., pasan a tener diversas dependencias, nacionales, provinciales o locales sin responder a una adecuada planificación.

- Las *Leyes Federales*, o reguladoras del sistema en su conjunto, son dictadas donde no las había o se reforman las que existían, tratando de unificar la estructura de los sistemas (aunque no siempre lográndolo). Derivados de esas leyes, se establecen programas de aplicación obligatoria a nivel nacional. Algunos aseguran el control ideológico de la educación y otros pretenden compensar a los sectores más dañados.

Desde el punto de vista cuantitativo, hacia la década de 1980 los sistemas escolares y las universidades de la región tenían un funcionamiento relativamente constante. Sus ritmos de desarrollo eran insuficientes pero permanentes. Una autoridad en la educación latinoamericana, como es Simón Romero Lozano (1993), demuestra que:

- En términos de crecimiento y expansión globales de las oportunidades de educación, el Estado desarrollista alcanzó un éxito innegable que se evidencia en el tamaño adquirido por la empresa educativa, gracias a la progresión de los recursos consagrados a la educación y a una expansión de la matrícula que llegó a duplicar en la educación primaria, a triplicar en la media y a cuadruplicar en la superior los índices de crecimiento de la población de las edades correspondientes, siendo éstos en todo momento los más altos del mundo. El hecho es que en el transcurso de este período se dio un salto desde una educación para minorías a otra de carácter masivo. Con todo, el crecimiento global se operó con evidentes deficiencias en cuanto a su distribución y a la calidad.
- Siempre siguiendo a Romero Lozano, el 43% de la población latinoamericana de 15 años y más era analfabeta absoluta en 1950, tasa que en 1970 había descendido al 27% y en 1985 al 17%. En 1950 sólo 2 países sobrepasaban el 80% de escolarización del nivel primario de niños de 7 a 12 años y la mayoría no alcanzaba el 60%. Pero en 1985 prácticamente la totalidad de los sistemas se encontraba en condiciones de incorporar el 100% de ese grupo de edad.

La educación media y superior fueron las que más se expandieron. En 1950 sólo 3 países habían superado el 15% de la población alcanzada por enseñanza media y la mayoría estaba por debajo del 7%. En 1985, la cobertura en la región fue del 52%. En cuanto a la educación superior, en 1950 sólo 1 país había logrado incorporar el 10% de la población entre 19 y 22 años, 1 país el 8% y la mayoría estaba bajo el 4%. Pero en 1990, la tasa en América Latina sobrepasó el 27%. En cuanto a la tasa de escolarización para el nivel medio, entre 1980-1991 pasó del 33,4 al 53,5%, y la del nivel superior pasó del 5,1 en 1980 al 10,6% en 1991.

En la conformación del modelo pedagógico neoliberal latinoamericano confluyen la teoría del capital humano, justificaciones pedagógicas que consisten en la identificación perversa de la teoría de la desescolarización de los años 60 y 70 con la desescolarización motivada por la renuncia del estado neoliberal a su responsabilidad educativa y la ideología inmediateista y socialmente irresponsable de la clase dominante. Pero lo determinante es una enorme insensibilidad por parte del gobierno y de los dueños de estos países, de los sectores políticos y técnicos, que rechazan que el modelo de planeamiento educativo del neoliberalismo haya causado problemas estructurales al sistema educativo, consideran que la crisis comenzó mucho antes de las políticas neoliberales y que el "ajuste" de la educación es tan indispensable como el ajuste de la economía para modernizar el país. Sin embargo, critican fuertemente la restricción en la inversión educativa, aunque consideran que las consecuencias sociales del ajuste no son inherentes al modelo neoliberal sino derivaciones no deseadas y evitables con un "ajuste" con rostro humano.

En cuanto a la reestructuración del propio accionar del Estado, se evidencia como necesaria una distribución de responsabilidades y competencias al interior del aparato de que se dispone para la dirección, la planificación, la supervisión y la coordinación de la actividad educativa, de forma que esas funciones, además de realizarse en el ámbito nacional se sitúen con relativa autonomía en los niveles regional y local, permitiendo que los procesos de participación, de consenso y concertación puedan realizarse también a esos niveles.

En América Latina, la preocupación por el excesivo centralismo, que ha predominado en el accionar del Estado a todo lo largo de su historia con serias consecuencias para el desarrollo de sus países, comenzaron a ganar presencia e intensidad en la década de los años 70. Los llamados de atención al respecto y las propuestas de descentralización provinieron entonces, principalmente, de estudiosos y especialistas en administración pública, de un lado, y de otro, de los responsables de la planificación global y sectorial del desarrollo.

Los primeros fundamentaron sus consideraciones en criterios de eficiencia de los procesos ejecutivo-administrativos, y los segundos en la necesidad de llevar la planificación a los niveles regionales y asegurar la ejecución de los planes nacionales, buscándose así no tanto la instauración de auténticos procesos de planificación regional, sino más bien una regionalización de las previsiones elaboradas por los organismos centrales de planificación.

Al iniciarse la presente década este programa ha comenzado a cambiar. Se generaliza la toma de conciencia y el consenso por parte de los gobiernos y de los sectores políticos sobre la necesidad impostergable de una redefinición del papel y de una reestructuración del Estado en que se combinen los criterios de modernización y de democratización, encontrándose la descentralización entre los elementos y factores fundamentales.

El análisis de la relación entre las nuevas formas de construcción del poder y la exclusión educativa implica desentrañar el sentido de saberes teórico- prácticos que avanzan configurando nuevas teorías educacionales, acciones, reglas, rituales, paradigmas, costumbres que se configuran como relaciones de poder. Del universo discursivo neoliberal hay dos términos que deben ser especialmente desentrañados para comprender los cambios profundos que se están produciendo en la educación latinoamericana. Son ellos "descentralización" (o transferencia, que se usa como sinónimo en los documentos del Banco Mundial) e "integración". Ambas categorías han sufrido transformaciones importantes a través de la historia.

En cuanto al término "integración", no podemos dejar de subrayar la importancia de su deconstrucción, que lo presenta como un campo riquísimo para el análisis de los procesos político-culturales en los cuales se decide el futuro de los nuevos sujetos. Es necesario relacionar el problema de la integración con el análisis de las nuevas formas de exclusión. Recordemos una vez más que los sistemas escolares latinoamericanos intentaron (con mayor o menor éxito, pero ésta fue su meta) ordenar, disciplinar culturalmente al conjunto de la población incluyéndola: ésa es a la vez la gran virtud y la enorme culpa de la educación moderna. Pero tengamos en cuenta que el neoliberalismo precisamente rechaza la inclusión y produce el ordenamiento cultural en base a la exclusión disciplinaria: la segregación territorial, la fragmentación social, la deslegitimación cultural de los grupos más afectados por la desocupación, la descalificación educacional de los que han sido excluidos del sistema escolar.

Desigualdad ampliada y creciente, descentralización privatizante y autoritaria, formas de integración excluyente de las grandes mayorías, se combinan produciendo cambios profundos que afectarán a la educación de varias generaciones de latinoamericanos. Es de esperar que los nuevos sujetos políticos y sociales que surgen en el campo democrático tengan la fuerza suficiente para plantear alternativas político-culturales generadoras de proyectos educacionales capaces de desplazar al neoliberalismo pedagógico del lugar de la hegemonía.

El problema de los modelos de desarrollo, de las teorizaciones sobre la modernización, la dependencia, el imperialismo, ponían el acento en las desigualdades sociales, la forma de dominación de las clases dominantes, la falta de proyectos nacionales, la incapacidad para articular mercados internos, la descapitalización y la fuga de recursos humanos. Estamos en definitiva, ante una propuesta global donde el hilo conductor esta determinado por un hecho fáctico; cómo romper con el subdesarrollo?

## Hacia una educación para el desarrollo

El cambio hacia un modelo de desarrollo humano, ecológico y sostenible supone un cambio de mentalidad y una concienciación social de la necesidad de estos cambios. Es por ello que se ha de intervenir desde la educación formal y no formal a través de una Educación para el Desarrollo. Una educación que es para y en el desarrollo y no sólo para el crecimiento económico, en cuanto que el desarrollo supone un proceso que conduce a la realización y potenciación de capacidades individuales y colectivas. La Educación para el Desarrollo debería plantear las cuestiones éticas que se relacionan con el funcionamiento de la sociedad y por lo tanto tendrá relación con las problemáticas implicadas, entre otras: la paz, la democracia, la multiculturalidad, el consumo, la salud, y el medio ambiente. Se debería convertir en un ámbito de discusión sobre estas problemáticas relevantes y de formación en actitudes y valores que posibiliten un compromiso personal y colectivo hacia la solución de las mismas. Es decir, en realidad la Educación para el Desarrollo se sitúa en el centro del para qué de la educación. Un para qué que tiene relación con la necesidad de ir hacia la construcción de un modelo de desarrollo diferente, más humano, ecológico y sostenible. Este cambio de paradigma será lento y a contracorriente y mientras tanto tenemos el reto de que el desarrollo de los países más pobres se ha de acelerar pero sin que eso suponga la competitividad como barbarie, ni un incremento de las desigualdades ni de la exclusión social. (DELICH, 1998). Por esto no se puede prescindir de medidas que, más realistas e inmediatas como las que se han ido exponiendo anteriormente, e incluso a veces contradictorias, se encuentren en el camino del modelo referente utópico hacia el que queremos ir: desarrollo humano y sostenible. Y mientras tanto también se debería crear

conciencia social de la necesidad del cambio, desde la escuela, en la educación básica, y de forma permanente desde todas las instancias y organizaciones. La Educación para el Desarrollo tiene bastante que decir.

Algunos de los objetivos generales de la Educación para el Desarrollo son:

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras vidas y experiencias y las de las personas de otras partes del mundo.
- Incrementar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, de la desigualdad y la opresión y que condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrollar las capacidades básicas para poder participar en la construcción de la sociedad.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima y capaciten para ser responsables de sus actos.
- Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo y más equitativo.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos que les permitan incidir y transformar el contexto en que viven.
- Favorecer un desarrollo humano y sostenible a nivel individual, comunitario e internacional.

## Conclusiones

Hoy por hoy el fin de la Guerra Fría y la extensión de la libertad y la democracia, junto con el reconocimiento de los derechos humanos a nivel mundial, no se ven reflejados adecuadamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Educación para el Desarrollo se presenta como aquella más adecuada, que facilita la participación activa de todos los ciudadanos en la sociedad.

En definitiva, cuando proponemos una educación para el desarrollo desde los diferentes estamentos y ámbitos de intervención creemos que estamos construyendo las bases para un desarrollo más humano, respetuoso con el medio ambiente y sostenible en el futuro. Estamos educando para el futuro.

## Bibliografía

- AA.VV. (1998): "Ciencia, tecnología y sociedad ante la educación. Monográfico". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Ed. OEI. Madrid.
- (1997): *Educación ambiental para el desarrollo sostenible. 7V "Cajas amarillas"*. Dirección General de Calidad y Evaluación Ambiental. Ministerio de Medio Ambiente. Madrid.
- (1995): "Medir y evaluar el desarrollo. Monográfico". En: *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Ed. UNESCO.



- ARGIBAY, M.; CELORIO, C.; CELORIO, J. J., y UNAMUNO, M. (1996): *Junta Mundos. Guía didáctica de educación para el desarrollo*. Ed. Hegoa. Bilbao
- BRASLAVSKY, Cecilia (1995): "Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino". En: PURYEAR, J., y BRUNNER, J. J. *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: un proyecto del diálogo interamericano*, OEA, Washington, vol. II, p. 33.
- : Op. cit., p. 35.
- CEPAL (1993): *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*.
- CTERA (1997): *Diagnóstico de la situación educativa Argentina*, informe, Buenos Aires.
- DELICH, Francisco (1998): "Educación, modernidad y democracia: problemas y perspectivas". En: *Democracia, desarrollo e integración*. OEI. Ed. Troquel. Argentina.
- TORRES, Carlos A., e PUIGGRÓS, A. (1997): "The State and the Public Education in Latin America". En: TORRES, C. A., y PUIGGRÓS, A.: *Latin American Education: Comparative Perspectives*, Westview Press, USA.
- GALLART, M.ª A. (1998): "Los cambios en la relación escuela-mundo laboral". En: *Democracia, desarrollo e integración*. OEI. Ed. Troquel. Argentina.
- GARCÍA, Ángeles (1998): "Las transformaciones educativas. La experiencia de la Unión Europea". En: *Democracia, desarrollo e integración*. OEI. Ed. Troquel. Argentina.
- GIL, Daniel (1998): "El papel de la educación ante las transformaciones científico-tecnológicas". En: *Democracia, desarrollo e integración*. OEI. Ed. Troquel. Argentina.
- GIMENO, José (1998): "Cambios culturales y transformaciones curriculares". En: *Democracia, desarrollo e integración*. OEI. Ed. Troquel. Argentina.
- GIMENO, J., y PÉREZ, A. I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.
- INTERMON (1999): *Educación ahora: rompamos el círculo de la pobreza*. Fundación Intermon/Oxfam Internacional. Barcelona
- JIMÉNEZ, Luis M. (1996): *Desarrollo sostenible y economía ecológica*. Ed. Síntesis. Madrid.
- ONU (1997): *La situación social en el mundo*. Departamento de Información Económica y Social y de Análisis de Políticas. ONU. Nueva York.
- PALOS, José (1998): "Educación ambiental". En: *Enciclopedia General de la Educación*. V-3. Ed. Oceano
- PALOS, José (1998): *Educar para el futuro: temas transversales del currículum*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- ROMERO LOZANO, Simón (1993): "La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 1, pp. 18-19, enero-abril de 1993, España.
- ROITMAN, Marcos (1996): *La democracia de la razón*.
- SCHIFELBEIN, Ernesto. "Financing Education for Democracy in Latin America". En: TORRES, C. A., y PUIGGRÓS, A.: Op. cit., p. 40.
- SCHWARTZMAN, S.; RIBEIRO DURHAM, E., y GOLDEMBERG, J. "A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação". En: PURYEAR, J., y BRUNNER, J. J.: Op. cit., p. 86.
- UNESCO (1993): *Anuario estadístico*.
- : *Informe Mundial sobre la Educación*. Santillana, p. 133.
- VILLAREAL, Juan (1996): *La exclusión social*. Buenos Aires.