educación y Ciudad 50

IDEP
https://doi.org/10.36737/01230425.3658

Editorial

Las controversias y los desafíos de construir políticas educativas de nueva generación en América Latina: revisión de tres décadas

Jorge Osorio Vargas[1]

En esta edición aniversario de la revista *Educación y Ciudad*, propongo revisar el desafiante período en el que las redes, las comunidades, los centros de estudios y los gobiernos locales, sujetos de la educación comunitaria, popular, ciudadana y de personas adultas, han participado activamente en la contestación, deliberación y proyección de los debates sobre políticas educativas globales, así como sus principales focos de atención, sus aprendizajes y los retos que este proceso ha generado hasta la actualidad. Este análisis se extiende desde el período optimista del capitalismo liberal (luego del 1989), soberbio por su pretendida hegemonía geopolítica, económica, tecnológica y cultural, hasta la crisis planetaria y de civilización que sus políticas han generado en la segunda década del siglo actual.

El contexto mundial que dio origen a la nueva generación de políticas educativas en la década de los 90 hizo pensar a sus gestores que era posible obtener resultados globales en cuanto a la superación de la pobreza y el acceso a los servicios básicos de salud, alimentación y educación por parte de las poblaciones excluidas. Existía, en los llamados gestores globales, confianza en la prosperidad que supuestamente vendría de la mano de un proyecto capitalista con rostro humano. El consenso en torno a la eventual fortaleza de la economía de mercado, en su versión neoliberal y 'compasiva'—y al predominio sin contrapeso de las democracias de cuño occidental—otorgaba las bases para proponer programas ambiciosos desde las Naciones Unidas (ONU) y las organizaciones multilaterales. El orden mundial, tal como se preveía en la época, sería más pacífico y equitativo si la pretendida globalización modernizadora iba acompañaba de programas sociales y de 'ayudas al desarrollo' desde los países ricos y las agencias mundiales de financiamiento. La fase de los ajustes estructurales y la consecuente privatización de los servicios sociales del Estado, así como el abandono del protagonismo estatal en la generación de empleos y la garantía de los derechos sociales y económicos de la población, era vista como el soporte para la dinamización de los mercados y la emergencia de economías innovadoras, provenientes del mundo de los países subdesarrollados. La gobernanza mundial de la educación,

[1]Educador chileno. Licenciado en Historia. Magister en Educación y Mediación Pedagógica. Profesor de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Miembro del Grupo de Incidencia Política en Educación – Gipe CEA-AL. Correo: josorio.humanidades@gmail.com

CC BY NC SA

articulada en torno al poder de las entidades financieras, aseguraría no solo financiamiento, sino también la hegemonía de un modo unívoco de entender las políticas económicas para el desarrollo humano. Bajo estas propuestas, se plantearon tanto la estrategia de los *Objetivos del Milenio* (ODM) como el programa global de *Educación para Todos* (EPT). Las experiencias de las cumbres globales convocadas por la ONU asegurarían, por su parte, un consenso político y retórico de rasgos modernizadores que ponía especial énfasis en la sensibilidad social del desarrollo humano, llamando la atención sobre temas que convocaban al mundo de manera transversal, como lo eran el VIH, la violencia de género y las crisis alimentarias y climáticas, entre otros. El fin de la Guerra Fría parecía dar paso a una guerra contra la pobreza. Ese era el plan.

Es importante describir los procesos que fueron condicionando estos principios y metas. En primer lugar, es preciso señalar el carácter que asumieron el tema ambiental y el desarrollo sustentable. Apenas iniciaba la década de los 90, la Cumbre de Río (1992) y otras reuniones globales posteriores (como la de la Mujer, Población y Desarrollo Social) pusieron de relieve dos temas cruciales:

- La necesidad de plantearse de manera fundamental las condiciones ecológicas y medioambientales del desarrollo económico, los efectos ecológicos de los modelos productivos y de consumo, y las metas globales en torno a la contaminación, los gases de efecto invernadero y el cambio climático.
- La existencia de una sociedad civil global, organizada bajo diversas modalidades, que era capaz de presionar por soluciones efectivas para transformar el paradigma neoliberal, su concepción de desarrollo humano, políticas educativas y medio ambiente, en aras de dar paso a una cultura de sustentabilidad y de justicia social y educativa que implicase una nueva manera de entender las políticas incumbentes.

Estas manifestaciones de la sociedad civil, que hicieron abogacía en las cumbres mencionadas, demostraron ser capaces de fiscalizar los acuerdos internacionales y poner en evidencia las resistencias y restricciones impuestas por los gobiernos a la hora de avanzar en políticas de sustentabilidad. *A posteriori*, se manifestaron los grupos antiglobalización y los movimientos altermundistas que habían sido promocionados por el Foro Social Mundial y otras redes contestatarias. Estas expresiones de ciudadanía global terminaron por organizar una nueva agenda que vinculaba, de manera integral y según el enfoque de *sustentabilidad* y *justicia social y educativa*, las demandas sociales por la igualdad, el respeto de los derechos humanos y la lucha contra las discriminaciones, así como la propuesta de cambio del paradigma económico neoliberal y la aspiración de construir democracias participativas.

La llamada *crisis asiática* y la posterior crisis financiera y de gobernabilidad capitalista pusieron en jaque el funcionamiento del llamado *capitalismo de rostro humano*. Las peores versiones del capitalismo se evidenciaron desde entonces: especulación, corrupción, deterioro de los servicios sociales, discriminación y fraude, concentración de la riqueza, aumento de la brecha de ingresos, empobrecimiento de las poblaciones no adscritas a los circuitos mercantiles, deterioro de los ecosistemas por la acción depredadora de las industrias extractivas, manifestaciones graves de los efectos del cambio climático, deslocali-

zación del empleo desde países centrales hacia países que experimentado un aumento en el trabajo infantil, la violación de los derechos laborales básicos, la explotación de las mujeres en el trabajo, entre otras manifestaciones no menos alarmantes.

En el ámbito de la educación, la Conferencia de Jomtien de 1990 dejó muchas expectativas, las cuales se vieron fortalecidas en la conferencia de EPT realizada en Dakar en 2000. Dentro de sus planteamientos había un concepto de gran relevancia: educar para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje. Tales 'necesidades básicas' se asociaban con la integralidad de las capacidades habilitantes para el desarrollo en el campo económico, laboral, social, político y cotidiano. Luego, los planteamientos de Jomtien pudieron ser leídos en consonancia con las conclusiones de la Comisión Delors convocada por la UNESCO y su formulación de la educación para todos y todas como aprendizaje durante toda la vida, no solo entendida como un derecho humano al acceso a los servicios escolares, sino también como el reconocimiento del derecho básico de todas las personas a aprender y potenciar su autonomía y su capacidad de convivir y participar activamente en la sociedad.

Sin embargo, el marco de Jomtien no fue tan movilizador como se esperaba: hubo lecturas restrictivas de la educación, y los aprendizajes 'básicos' se redujeron a la enseñanza escolar de niños, niñas y jóvenes. En muchos países del Sur, Jomtien fue el marco retórico de políticas que reducían el rol del Estado en la educación y reducían el gasto social en virtud de lograr 'ajustes' en las finanzas públicas. Ya en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) de 1997, quienes participábamos desde los movimientos de educación popular comunitaria y de personas adultas contábamos con un repertorio de críticas bien fundadas sobre las políticas educativas de la década de los 90, las cuales se manifestaron en las evaluaciones de medio término de Dakar-EPT. Entre ellas estaba el deterioro de la educación de personas adultas a causa del peso institucional que tenía el programa en los organigramas oficiales de los ministerios respectivos y a la reducción de la inversión en programas de educación permanente. La visión economicista de los años 90 hizo de la educación de personas adultas un símil de la educación para el trabajo, implementada bajo modalidades asistencialistas, compensatorias y de campañas de alfabetización, cuyos resultados no fueron auspiciosos. La 'escolarización' de la educación oficial de personas adultas conllevó una baja en su capacidad profesional y un distanciamiento de la educación comunitaria—no formal—que era desarrollada por organizaciones no gubernamentales, movimientos de educación popular, entidades religiosas y algunas universidades. Esto trajo, como consecuencia, una fisura al momento de revelar el impacto de la educación comunitaria, ciudadana y de personas adultas desarrollada por actores públicos y no gubernamentales. Las versiones comunitarias de la educación para adultos daban cuenta de procesos pedagógicos innovadores y de gran capacidad para enfrentar las 'nuevas cuestiones sociales' que la 'prosperidad' y el 'optimismo' de los inicios de los años noventa no pudieron prever: la emergencia de los movimientos indígenas; la problemática de los emigrantes, desplazados por razones de violencia o guerra internas así como de catástrofes naturales; la demanda por la democratización de la llamada *sociedad del conocimiento*; la precarización del empleo;

la marginalidad de los jóvenes excluidos de las escuelas; la discriminación por razones de género, etnia, cultura y opción sexual; el descrédito de las instituciones políticas; el desarrollo de nuevas formas de ejercitar la democracia desde las bases; y la generación de movimientos estudiantiles, ciudadanos y ambientalistas con pretensiones locales y globales, los cuales comenzaron a cambiar el tono y los contenidos de las propuestas ciudadanas ante la crisis del modelo de capitalismo con rostro humano, que devino en una verdadera crisis de civilización y de humanidad.

Bajo estas coordenadas, nos planteamos qué se debía debatir desde los movimientos sociales y ciudadanos en relación con el llamado *post-2015* (luego del fin del programa ODM y el diseño y aprobación por parte de la ONU de los Objetivos del Desarrollo Sustentable al 2015, hoy al 2030). Hubo varias maneras de mirar el proceso: una forma era resistirse al 'juego' de los organismos internacionales y crear nuevas agendas alejadas de las dinámicas multilaterales y gubernamentales, dar por fracasados o insuficientes los programas EPT y ODM e ir a la conquista de nuevos programas globales desde las organizaciones y los movimientos sociales del Sur Global. Una segunda forma era interlocutar activa y críticamente con los 'administradores' de las agendas globales oficiales promovidas desde la ONU, participar en las evaluaciones y ser más o menos radicales en la definición de nuevas metas según se apreciase el contexto global al 2015. Una tercera forma—la que más nos identificó—fue definir las 'cuestiones globales' clave, demostrando que eran imposibles de resolver dentro del paradigma 'neo-tecno liberal-occidental', propiciando procesos que acometieran las metas del desarrollo al compás de un nuevo paradigma 'civilizatorio' y 'de sustentabilidad' que cambiase las maneras de producir, consumir, pensar, educarse, democratizar y relacionarse con los ecosistemas. Esto, en un sentido neoparadigmático.

Esta posición implicaba una crítica al balance de las 'sombras' de EPT y ODM, además de evidenciar, de manera argumentada y empírica, el fracaso de las estrategias de cooperación global, apoyadas únicamente en las dictaduras de los macrodictámenes de los organismos financieros multilaterales, los cuales 'generalizan' el mundo sin valorar las diversidades culturales y las singularidades eco-territoriales, al tiempo que deterioran la capacidad de los propios países para definir su propias 'vías de desarrollo' a través de procedimientos democráticos. Sin dudas, estábamos—y, al 2025, seguimos en la misma encrucijada—ante la necesidad de revisar cómo se establece una gobernanza global democrática y justa que implique, entre otras cosas, sujetar las lógicas del mercado a marcos de consenso global que permitan avanzar a una época sustentada en

- una atención activa al cambio climático y sus consecuencias, a la gobernanza del agua y al cuidado de los ecosistemas agredidos por economías depredadoras.
- el desarrollo de Estados socialmente responsables, garantes de los derechos humanos en todas sus generaciones y fundados en instituciones legítimas y establecidas democráticamente.
- el cuidado y la promoción de formas de vida social que conduzcan a una vida justa, saludable, participativa y atenta a la satisfacción de las necesidades humanas para permitir calidad de vida material, así como a la solidaridad para el goce de bienes comunes y al bienestar

subjetivo de las personas.

- el desarrollo de una convivencia pública que reconozca las diversidades y sus manifestaciones, sin racismos ni discriminaciones odiosas, y que sea capaz de enriquecerse tanto con las expresiones de las culturas locales como con el conocimiento de las 'culturas del mundo'. Todo ello, en el contexto de un nuevo 'orden comunicativo' basado en el cuidado del planeta y del patrimonio ecológico, cultural y estético de la humanidad.

Dicho todo esto, ¿qué sostuvimos desde la perspectiva de una educación crítica? EPT y ODM pusieron un adecuado acento en la alfabetización y la educación básica. Sabemos que, si bien estos dos ejes representan metas de evidente pertinencia y de justicia social, los resultados de los programas globales en ambos ámbitos demuestran que, bajo criterios aislados, estancados y no sistémicos, no se logra avanzar en el desarrollo humano de manera integral, superando las dominaciones y asimetrías que provoca el llamado *capitalismo caníbal* (Fraser, 2025). No se trata solo de focalización y eficiencia en el uso de los recursos que se inviertan; se trata de asuntos más profundos y constitutivos de una alter-agenda global, tales como

- la implementación de nuevos paradigmas para el desarrollo educativo que reconozcan la diversidad de actores y espacios sociales de aprendizaje—entre ellos la escuela—y articulen la inversión educativa con las metas de todas las políticas sociales.
- la construcción de capacidades institucionales y profesionales para implementar las políticas integradas orientadas al aprendizaje durante toda la vida.
- el desarrollo de liderazgo político-técnico para potenciar el capital sinergético de la acción educativa en todas las dimensiones de la vida.
- el reconocimiento y la puesta en marcha de educaciones comunitarias, ciudadanas y de personas adultas que, bajo diversas modalidades, realicen asociaciones no gubernamentales y ciudadanas que sean capaces de demostrar el impacto de sus trabajos en la resolución de las 'viejas y nuevas cuestiones sociales', así como la puesta en práctica de 'modos de educar' consonantes con un nuevo paradigma de civilización que enfrente los modelos educativos fundados exclusivamente en la racionalidad economicista e instrumental.
- la superación de los métodos actuales para 'medir' y apreciar el desarrollo humano en términos del PIB, a través de un modo integrador para concebir tal desarrollo—entendido como la creación de capacidades humanas y como el bienestar y la calidad de la 'vida vivida en común', siempre en el marco del respeto a los derechos humanos. Solo un giro de tales características hará posible apreciar, en toda su dimensión, el valor agregado de la inversión en el aprendizaje durante toda la vida y su impacto en la generación de capital cultural, cognitivo, social y cívico, el cual permite convivir, participar, emerger, tomar decisiones, organizarse y ser parte de la gestión de lo 'común' en la sociedad, todas condiciones básicas para tener sociedades justas.

Protagonizando estos procesos de contestación y deliberación, las comunidades altermundistas del Sur Global nos planteamos varios interrogantes, los cuales siguen vigentes en la actualidad:

- ¿Cómo evaluamos la disponibilidad de las agencias convocantes del post-2015 y los gobiernos de nuestros países para debatir sobre definiciones neoparadigmáticas y nuestro capital político, intelectual y de incidencia pública?
- ¿Cómo podemos acreditar la política del derecho humano a la educación durante toda la vida, con base en el principio de la justicia educativa como el paradigma más propio de una sociedad de democracia y aprendizaje, que distribuya socialmente el poder y el conocimiento, que se oriente a la sustentabilidad integral y a la justicia social, y que incremente su potencialidad de crear capacidades cognitivas, instrumentales y ciudadanas y capitales sinergéticos, habilitantes tanto para la convivencia común y la vida democrática como para el bienestar subjetivo de las personas?
- ¿Qué actores sociales y políticos identificamos para constituir alianzas que potencien nuestras posiciones epistémicas, éticas y políticas y sus marcos pedagógicos críticos?

El proceso de deliberación post-2015, hasta hoy, ha permitido socializar los debates acerca del futuro del desarrollo sustentable, el combate de la pobreza y las desigualdades, la educación como derecho humano, la justicia de género, la democratización de la sociedad como condición de inclusión y bienestar social, la urgente tarea de enfrentar los desafíos del cambio climático y sus consecuencias para el cuidado de la biodiversidad, los bienes naturales comunes—especialmente el agua—, la seguridad alimentaria, las migraciones y la prevención de catástrofes. Estoo ha significado, también, resaltar la importancia de lograr el acceso de todas las poblaciones a la educación durante toda la vida, lo que debe ser exigido, reconocido, promovido, resguardado y garantizado como derecho humano por los Estados. Para tal efecto, estos deben organizar sus sistemas educativos para satisfacer dicho derecho bajo diversas modalidades escolares y no escolares, lo que significa asegurar el acceso universal a servicios educativos, brindarlos con calidad y pertinencia cultural y lingüística, sin discriminación de ninguna clase o sexismo, y respondiendo a las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de capacidades de todos los grupos sociales, culturales y etarios. La educación, definida en estos términos, debe ser considerada por las políticas educativas como un bien público para el goce de toda la población que es garantizado por el Estado, nunca dejado al arbitrio de las dinámicas del mercado, como suele suceder en muchos países cuyos modelos económicos se basan en el liberalismo salvaje (Locatelli, 2018). Resulta fundamental reconocer el carácter catalizador y sinérgico de este paradigma educativo, pues incrementa el capital sociocultural de las personas y las comunidades, crea una cultura de participación ciudadana y de corresponsabilidad social, y permite el acceso de los colectivos trans-etarios a la educación expandida o digital, que se implementa bajo la modalidad de aprendizaje social libre y la autogestión educativa popular-comunitaria. Esto fortalece las capacidades de los sujetos para hacerlos protagonistas de democracias participativas y no-discriminatorias, respetuosas de la diversidad y de la pluriculturalidad, así como de formas solidarias de gobernar los bienes públicos sociales y naturales de nuestras sociedades.

Los objetivos de erradicación de la pobreza deben complementarse con la superación de las desigualdades. No basta con erradicar la pobreza extrema; también se debe confrontar la pobreza multidimensional y las dinámicas es-

tructurales que generan sociedades excluyentes y discriminatorias. Han surgido muchos tipos de pobrezas, opresiones y situaciones de exclusión que deben ser enfrentados desde nuevos paradigmas de políticas públicas, como las que se provocan

- por la aplicación de modelos neoliberales privatizadores de los servicios sociales (incluyendo la educación).
- por la estructuración neoliberal de los mercados del trabajo.
- por la desprotección de colectivos vulnerables, ya sea por su lugar de residencia (*e.g.*, sectores rurales) o por la aniquilación de las actividades económicas tradicionales por parte de las empresas transnacionales extractivistas y depredadoras de ecosistemas (naturales y culturales).
- por la falta de oportunidades para acceder a nuevos conocimientos y tecnologías.
- por estar fuera de los ámbitos formales de los empleos decentes.
- por sufrir las consecuencias crónicas de la cesantía, generadas por la deslocalización de las industrias y el impacto del descarte laboral relacionado con las economías cognitivas.
- por razones de exclusión y discriminación basada en género, clasismo, racismo y explotación de niños, niñas y jóvenes.
- por los efectos de las migraciones forzadas por los conflictos armados, las catástrofes naturales, el cambio climático, la sobreexplotación de los recursos naturales y la privatización de la gestión de los ecosistemas y la biodiversidad.

En 2025-2026, una acción global para conseguir una educación inclusiva y democrática a lo largo de toda la vida, en la que participen todos los grupos etarios y que desarrolle las capacidades y el poder de las personas y sus comunidades para manifestarse como sujetos autónomos y socialmente responsables con la vida en común, implica asumir tres asuntos de índole estratégico:

- Conseguir un consenso global sobre el financiamiento adecuado para enfrentar los asuntos urgentes relacionados con el desarrollo infantil, la educación preescolar, la ampliación de la *escolarización* básica y secundaria, y la formación de los docentes. La creación de fondos globales para ayudar en este objetivo debe acompañarse con programas nacionales mediante los cuales los Estados aseguren el gasto público suficiente para responder a las necesidades educativas de la población, pues la educación es un derecho social que debe ser garantizado por los gobiernos. Esto implica que la educación, como política social, se desarrolle desde un régimen público y no se deje en manos del mercado a través de la privatización de la oferta educativa. No es aceptable que las familias deban asumir el peso de financiar la educación de los niños, las niñas y los jóvenes, pues este es un derecho reconocido por la comunidad internacional de los Estados. Las crisis financieras no pueden ser una excusa para privatizar los sistemas educativos. Precisamente, en condiciones de crisis, el Estado debe asegurar y no hipotecar las condiciones de acceso y calidad de los centros educativos escolares y comunitarios.
- Exigir que los Estados rindan cuentas de sus programas educativos y establezcan canales institucionales

para que la ciudadanía organizada participe en el diseño de las políticas educativas, así como en en su monitoreo y evaluación. El escrutinio público a nivel local y nacional de los programas educativos permite que se desarrollen programas pertinentes que respondan efectivamente las necesidades de aprendizaje de las personas y sus comunidades, y que los recursos se usen adecuadamente. La participación ciudadana en la gestión de los servicios educativos es un factor de legitimidad de las políticas educativas, acerca a las familias a la gestión de las escuelas y permite el desarrollo de una cultura de responsabilidad social frente a los desafíos de la educación en los países. Las políticas educativas deben considerar, por lo ya dicho, una educación ciudadana que permita el desarrollo de capacidades de las familias y de las comunidades para participar activamente en el desarrollo educativo de los niños, las niñas y los jóvenes—así como de sí mismas.

- Reconocer la diversidad de visiones de desarrollo educativo que existen en el mundo, en particular en sociedades multiculturales y plurilingües. Ya no es posible que, bajo el pretexto del financiamiento, se establezcan modelos educativos estandarizados y orientados a la generación de objetivos comunes en sistemas educativos nacionales que tienen una diversidad cultural de gran arraigo histórico. Los sistemas de cooperación internacional en el ámbito de la educación deben revisar sus procedimientos de elaboración de propuestas, así como sus modelos de evaluación. Como contrapartida, los gobiernos deberán generar procesos participativos para diseñar e implementar las reformas de su institucionalidad educativa, considerando aspectos que incluyen la adopción del aprendizaje durante toda la vida como derecho social y la necesidad de ampliar el concepto de escolarización hacia el desarrollo humano integral de la población (desde la infancia hasta la ancianidad), adoptando formas institucionales regulares, comunitarias y de distribución social de los conocimientos.

En síntesis, debe construirse una plataforma global de movimientos sociales y de educadores y educadoras que trabaje con sentido estratégico y responda a situaciones de gran urgencia que se derivan de las desigualdades y la discriminación. Esto, sobre la base de estas metas:

- Asegurar la universalidad de la alfabetización básica, funcional y digital
- Avanzar hacia sistemas universales de educación preescolar, nutrición y respeto por los derechos de los niños, las niñas y las mujeres, garantizando la no violencia contra estas últimas y la plena justicia de género
- Universalizar la educación primaria y secundaria a través de sistemas públicos de calidad educativa y docentes capacitados para cumplir sus funciones pedagógicas, culturales y sociales
- Desarrollar una acción global contra el trabajo infantil
- Desarrollar una acción global para asegurar que los niños y las niñas estén en las escuelas, en cualquiera de sus modalidades culturales, garantizando programas contra el abandono y el rezago escolar
- Desarrollar una acción global para democratizar la alfabetización tecnológica a través de los sistemas de educación durante toda la vida

- Generar contingentes de docentes capaces de desarrollar estrategias pedagógicas transformadoras que promuevan el pensamiento crítico, la responsabilidad social, la participación ciudadana y los valores de sustentabilidad planetaria, democracia, derechos humanos, justicia de género y no discriminación
- Establecer un consenso global en cuanto al reconocimiento de la educación durante toda la vida como un bien público común, cuya gobernanza debe obedecer a criterios como:

    - Igualdad en el acceso a los servicios educativos.
    - Justicia y oportunidad en la distribución de los recursos públicos para la educación de la población.
    - Respeto por la diversidad cultural de las comunidades y pueblos que conviven en un mismo Estado.
    - Igualdad en la distribución de recursos para la educación según género, territorio y edad.
    - *Accountability* (responsabilidad) pública y participación ciudadana en el diseño y la implementación de los programas educativos.
    - Democratización y justicia epistémica en el desarrollo de los currículos para asegurar el acceso al conocimiento de todos los ciudadanos, sin distinción de clases, género, cultura o lugar de residencia.
    - Garantías de participación de los y las jóvenes y estudiantes en la gobernanza de los sistemas educativos, valorando sus demandas de democratización y de acceso a una educación técnico-profesional y universitaria de calidad, cuyo acceso debe ser garantizado por el Estado a través de servicios educativos del régimen público.
- Consenso en torno a que las capacidades educacionales a desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas son de índole integral: no se trata solo de crear competencias para la vida laboral, sino también de formar y empoderar a sujetos y colectivos responsables y habilitados para la vida política democrática, para defender los valores de la paz y los derechos humanos y la seguridad ecológica del planeta, y para resistir a a los genocidios y los desbordes neoimperialistas.

Referencias

Frazer, N. (2023). *Capitalismo caníbal*. Siglo XXI.

Locatelli, R. (2018). *La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261614_spa

Citar artículo como:

Osorio Vargas, J. (2026). Las controversias y los desafíos de construir políticas educativas de nueva generación en América Latina: revisión de tres décadas. *Educación y Ciudad*, (50). https://doi.org/10.36737/01230425.3658