

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

Un mapeo del debate sobre globalización y reforma educativa en América Latina. .

Gorostiaga , Jorge, Tello , César y Martíné , Eduardo.

Cita:

Gorostiaga , Jorge, Tello , César y Martíné , Eduardo (2008). *Un mapeo del debate sobre globalización y reforma educativa en América Latina. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/492>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/fkp>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata

Un mapeo del discurso sobre globalización y reforma educativa en América Latina

Jorge Gorostiaga, César Tello y Eduardo Martíné
(Universidad Nacional de San Martín)

Introducción

Esta ponencia aborda la relación entre los procesos de globalización y las reformas educativas que han tenido lugar en América Latina durante las últimas dos décadas. El objetivo de esta investigación es el de caracterizar y comparar las principales perspectivas sobre esta temática a través del análisis de textos producidos por académicos y por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Siguiendo la metodología de la cartografía social, se combinan herramientas del análisis textual con una representación visual del discurso como campo intertextual.

Las tendencias hacia la globalización que afectan a América Latina en lo político, económico y cultural cobran rasgos específicos en el campo educativo. El impacto y la dirección de los procesos de globalización en relación con la educación en la región han sido conceptualizados de diversas maneras por distintos actores, constituyéndose el discurso sobre esta cuestión en un espacio de disputa de significados que tiene implicancias para la práctica y la política educativa. Una forma posible de avanzar en la comprensión de cómo se estructura un espacio discursivo que marca los límites de aquello que puede ser pensado como política, así como de las posibles críticas a las políticas propuestas y eventualmente implementadas, es a través de la identificación de las principales perspectivas o formas de ver el fenómeno en cuestión, caracterizándolas en base a sus argumentos, cosmovisiones y estrategias de argumentación.

En el mapeo que presentamos en esta ponencia, hemos identificado siete perspectivas principales que surgen del análisis de los textos: Economicista, Inserción Imperativa, Integracionista Moderada, Humanista, Crítica Radical, Crítica Analítica y Mundialización Alternativa. Mientras las tres primeras tienden a sostener una visión predominantemente positiva de la globalización, asociada a una valorización del papel de la educación en contribuir a mejorar la competitividad económica, las restantes destacan distintos aspectos negativos de los procesos de globalización que se han desarrollado en la región y de sus implicancias en términos de reforma educativa. La última perspectiva, además, argumenta a favor de una globalización que pueda ponerse al servicio de la democratización y la justicia social.

Metodología

La cartografía social es una metodología de tipo interpretivista, que busca mejorar nuestra comprensión de las cambiantes formas en que se estructuran campos de conocimiento o de discusión de políticas y prácticas sociales. Dada la creciente diversidad de “comunidades de saber” que compiten entre sí formulando argumentos (e intentando convencer a diversas audiencias de su validez), esta metodología resulta sumamente apropiada para brindar un orden y una interpretación

provisorias de las múltiples visiones existentes sobre la educación y la sociedad (Paulston y Liebman, 1996, p. 23).

A través de la aplicación del mapeo del debate, lo que se busca lograr es una mejor comprensión del tema estudiado, presentando los argumentos y contra-argumentos de distintas perspectivas que en un análisis más general son pasados por alto o permanecen en una zona oscura, y que implican distintas opciones de política. Esto no supone ignorar que toda política es moldeada también por otros debates y discursos relacionados, así como por las relaciones de poder existentes que resultan en particulares usos o no-usos de argumentos de política¹.

La metodología utilizada implica una selección de textos que permita ilustrar las diversas perspectivas, así como una lectura cuidadosa y en profundidad, apuntando principalmente a develar los principales argumentos y la cosmovisión de los textos. Este es un análisis interpretativo en el que “determinados aspectos del texto son puestos de relieve a expensas de otros” (Paulston, 2001, p. 19). Para la identificación y caracterización de las perspectivas, se realiza un proceso iterativo de: 1) lectura de los textos, con especial atención a los argumentos o ideas centrales; 2) identificación provisional, a través de la lectura de los textos, de las principales perspectivas; 3) selección de los textos ilustrativos de cada perspectiva, lo cual puede implicar reducir el número de textos bajo análisis, eliminando aquellos que presentan argumentos ya desarrollados por otros textos; 4) lectura en profundidad de los textos seleccionados enfocada en argumentos, cosmovisiones y características retóricas; 5) revisión de las perspectivas identificadas; 6) incorporación/eliminación de textos ilustrativos. Para determinar las perspectivas, el criterio de parsimonia (identificación de un número limitado de perspectivas principales) debe ser balanceado con el criterio de representar el más amplio rango posible de posiciones y voces. Cada texto es comparado con otros textos y asignado a una determinada perspectiva o comunidad de saber, de acuerdo con las dimensiones que surgen como más significativas en el análisis del conjunto de textos – o campo intertextual (Paulston, 2001). Esto es, de nuevo, un ejercicio altamente interpretativo y “marcar los límites de las orientaciones textuales o las categorías genéricas es, por supuesto, controversial” (Paulston, 1995, p.174, n.74). Dentro de ese campo intertextual, los textos y perspectivas son interpretadas, “clasificadas” y mapeadas topográficamente, esto último con la ayuda de imágenes o representaciones visuales para proveer un “ordenamiento” siempre provisorio. La representación visual del campo intertextual se realiza a través de un mapa construido en base a las dos dimensiones que surgen como las más significativas en el posicionamiento y diferenciación de argumentos.

En este estudio se analizaron unos 50 textos, de los cuales fueron seleccionados 24 para el mapeo². Esta selección incluye textos producidos por académicos, en forma de artículos en revistas especializadas, libros, capítulos de libros y conferencias; y documentos elaborados por organizaciones

¹ La idea de debate ayuda a iluminar las tensiones y coincidencias entre distintas perspectivas y a interpretar el discurso como un espacio en el que múltiples perspectivas entran en diálogo y confrontación, “como un sitio y objeto de lucha donde diferentes grupos buscan la hegemonía en la producción de significado e ideología” (Paulston, 1995, p. 162).

² Para la búsqueda de textos se utilizaron diferentes fuentes bibliográficas (Bases cielo, EBSCO, REDALYC, Google Scholar, Bibliotecas virtuales de OEI y RINACE.) y se consultaron bases de documentos de los sitios de organismos internacionales.

gubernamentales y no gubernamentales de carácter regional, a los que se agrega un texto de un grupo de sindicatos docentes³. En esta ponencia nos concentramos en textos que se refieren a América Latina como región o a un conjunto de países, en lugar de a países particulares de la región. Hemos dejado de lado textos enfocados exclusivamente en educación superior⁴.

El análisis de cada texto se realiza identificando los argumentos sobre 1) qué es la globalización, 2) cuáles son sus efectos generales y 3) cuál es su impacto sobre los procesos de reforma educativa desarrollados en los países de la región desde principios de la década de 1990 hasta la actualidad. Respecto a este último punto, nos interesa relevar los juicios sobre las reformas implementadas así como las propuestas de nuevas políticas.

Dado que no pretendemos situarnos como cartógrafos desde un lugar neutral, en la siguiente sección se presenta brevemente un marco conceptual que revela nuestra propia posición respecto a la globalización y su relación con la educación, así como respecto a los procesos recientes de reforma educativa en la región.

Globalización y educación

La globalización puede ser definida como “la intensificación de las relaciones sociales a nivel mundial que vinculan lugares distantes de tal manera que los acontecimientos locales están moldeados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia y viceversa” (David Held, citado por Torres 2001). Puede sostenerse que, si bien los procesos de interconexión a nivel mundial llevan varios siglos de desarrollo, la globalización contemporánea (post 1945) no tiene precedentes históricos en términos de su extensión, intensidad, velocidad e impacto (Held et al., 1999).

Dentro de las ciencias sociales se suele distinguir entre tres enfoques en la discusión reciente sobre los procesos de globalización (Held et al., 1999; Tikly, 2001): el “hiperglobalista”, según el cual el triunfante capitalismo global hace que los Estados pierdan relevancia con la aparición de nuevos tipos de cultura, gobierno y sociedad civil globales; paralelamente, las formas tradicionales de escolarización están en vías de desaparecer frente a los avances tecnológicos. Una visión “escéptica” que sostiene que los Estados siguen siendo los que procesan las crisis económicas, en un contexto en el que se agudizan las diferencias entre países centrales y periféricos; en esta visión los sistemas educativos nacionales siguen teniendo preeminencia para explicar los procesos de política educativa, a pesar de una mayor convergencia y de una internacionalización parcial (como la evidenciada en los procesos de movilidad estudiantil).

Por último, un enfoque “transformacionalista” de la globalización (que es el que esta ponencia adopta) acepta que vivimos una etapa caracterizada por niveles de interconexión global nunca antes experimentados en lo político, lo económico y lo cultural, pero también por procesos

³ La distinción entre textos “organizacionales” y “académicos” no pretende ignorar que los primeros son también producidos generalmente por personas consideradas parte del mundo académico, ni que algunos de los textos considerados aquí como “académicos” han sido producidos a pedido de organizaciones internacionales (por ejemplo, Brunner, 2000; Schwartzman, 2001).

⁴ La relación entre globalización y educación superior en América Latina ha sido estudiada por, entre otros, García Guadilla, 2005; Fischman y Stromquist, 2000; López Segrera, 2006.

contradictorios y complejos que apuntan a fenómenos de fragmentación y estratificación, en los que determinados grupos y regiones sufren una creciente marginalización y en que los conceptos de “centro” y “periferia” cobran nuevas implicancias (Held et al., 1999; Tikly, 2001). Al mismo tiempo, se considera que los estados nacionales, sin abdicar completamente su poder y articulando diferentes respuestas frente a la nueva configuración del sistema mundial, se ven crecientemente forzados a aceptar instancias internacionales que los limitan.

Tikly (2001) remarca las limitaciones de los tres enfoques en su aplicación a los países periféricos. Respecto al hiperglobalismo, señala que es evidente que los estados nacionales continúan siendo los principales reguladores de los sistemas educativos, a lo cual se suma en los contextos subdesarrollados el hecho de que las tecnologías de la información están relativamente poco desarrolladas y son poco accesibles. El enfoque escéptico, en tanto, parece no tener en cuenta el significativo papel que los organismos multilaterales han jugado en la reestructuración de la economía y de la educación. El punto de vista transformacionista, finalmente, requiere también ser repensado en contextos distintos a los de los países centrales (Tikly, 2001).

Las reformas educativas a niveles nacionales y sub-nacionales son a la vez una respuesta y un medio a través del cual la globalización impacta en lo social. En los últimos años, tanto los países centrales como los periféricos han tendido a aceptar una “nueva ortodoxia” de políticas educativas (Carter y O’Neill, 1995; Ball, 1998) que apunta a reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento de la economía nacional, reducir los presupuestos educativos, establecer controles centrales más directos sobre el curriculum y la evaluación, y buscar mecanismos de elección y descentralización hacia las escuelas. El escenario de política educativa que comienza a definirse en la década de 1980 se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientado a la formación de recursos humanos que permitan aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales (Ball, 1998; Taylor et al., 1997). En las últimas dos décadas, los discursos y los lineamientos en diferentes lugares del mundo parecen haber tenido un conjunto de ejes comunes: la descentralización, el énfasis en la necesidad de incrementar los niveles de autonomía escolar, la "profesionalización" docente y los mecanismos de evaluación del rendimiento académico (Whitty, Power y Halpin, 1999).

La reforma educativa en América Latina

En el caso de América Latina, la crisis de la deuda externa y el agotamiento del modelo desarrollista de comienzos de la década de 1980 se tradujo en presiones de los organismos financieros multilaterales (FMI, Banco Mundial) para la realización de reformas que redujeran los costos de los gobiernos centrales y mejoraran la eficiencia de los sistemas educativos nacionales, incluyendo políticas de privatización y descentralización en la educación básica (Carnoy y Castro, 1996; Tedesco, 1994). En varios países de la región se redujo el gasto público en educación y muchas escuelas fueron transferidas a los niveles provincial y municipal. Entre la mayor parte de los investigadores hay acuerdo en que una consecuencia de la descentralización en la mayor parte de los países de la región

fue el aumento de la desigualdad, ya que se transfirieron servicios educativos con insuficiente o nula cesión de fondos a distritos y estados o provincias con muy diferenciada capacidad de absorberlos y sostenerlos (Arnove, 1997; Tiramonti, 1996).

Hacia fines de la década de 1980 y principios de los '90, se extendió en la región la preocupación por la calidad de la educación junto con la necesidad de impulsar la formación de capital humano para el desarrollo económico y social (Braslavsky, 1999; CEPAL, 1992). La reforma – en muchos casos a través de la sanción e implementación de nuevas leyes generales de educación – fue un fenómeno común a casi todos los países latinoamericanos, en un movimiento que proponía los cambios educativos más profundos desde la instauración de los sistemas educativos nacionales de fines del s. XIX y principios del XX. Estas reformas se produjeron en el marco de procesos de reestructuración neoliberal del Estado y la economía que incluían la apertura al comercio internacional y el fomento de la inversión extranjera.

Las principales políticas educativas instrumentadas en la década de 1990 consistieron en la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, la profundización de la descentralización administrativa, la promoción de una mayor autonomía escolar, el establecimiento de sistemas de medición de la calidad (rendimiento académico de los alumnos) y de sistemas de información, la modernización curricular, el desarrollo docente y la focalización en los sectores sociales más postergados (Gajardo, 1999; Fischman et al., 2003). Si bien se ha registrado un aumento en la cobertura de los sistemas educativos, no han mejorado los resultados de aprendizaje y persisten, o se han agravado en algunos casos, las desigualdades sociales y regionales (Tenti Fanfani, 2007). Desde 2002, con cambios en las orientaciones políticas de los gobiernos de la región, algunas políticas parecen reorientarse hacia una regulación más directa por parte de los estados nacionales y una recuperación de la educación como derecho social.

Perspectivas en el discurso sobre globalización y reforma educativa en América Latina

La Figura 1 presenta un mapa del discurso sobre globalización y reforma educativa en América Latina con las posiciones de las perspectivas identificadas y sus inter-relaciones. El mapa ha sido construido en base a dos dimensiones. La dimensión horizontal se relaciona con la visión de los procesos de globalización, con el *enfoque hiperglobalista* en un polo y el *enfoque escéptico* en el otro; de acuerdo con la tipología presentada en Tikly (2001), el centro de esta dimensión estaría asociado al enfoque transformacionalista. La dimensión vertical, por su parte, alude a valorizaciones sobre las reformas educativas y sus fines, con la *competitividad económica* en un polo y la *democratización social* en el polo opuesto. Las flechas de líneas continuas indican los casos de perspectivas que se apoyan selectivamente en argumentos de otras perspectivas, mientras que las flechas de líneas punteadas indican críticas desde una perspectiva hacia los argumentos de otra.

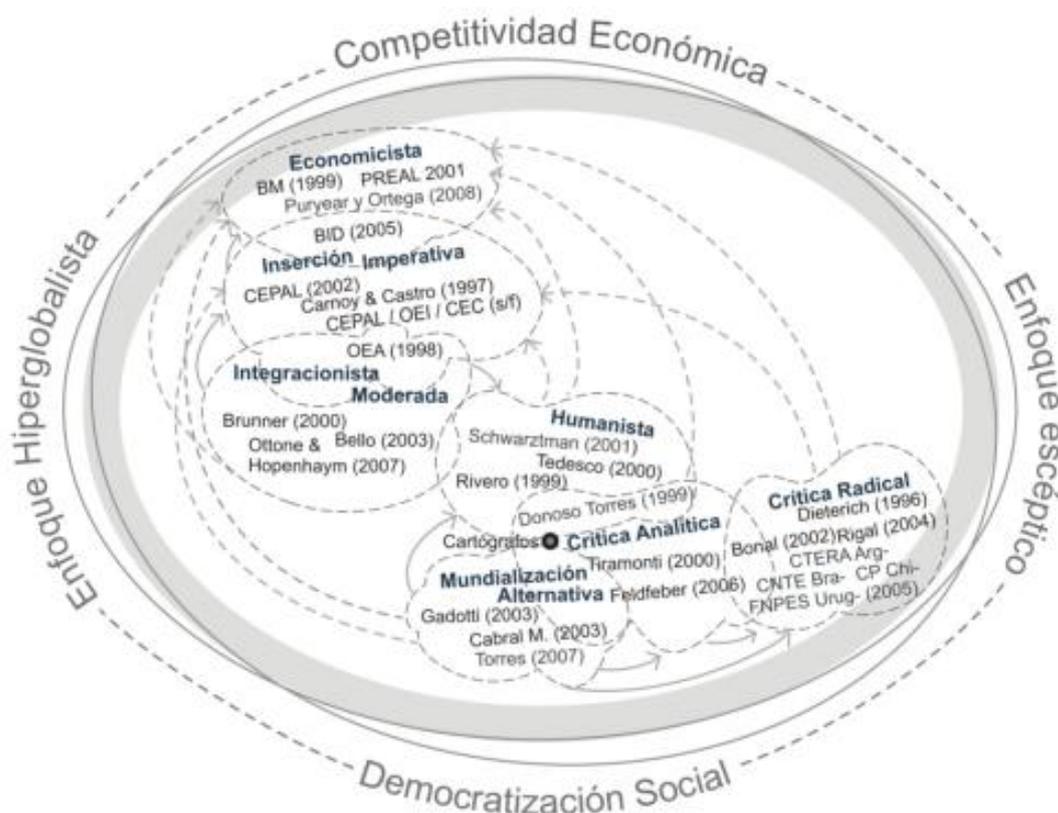


Figura 1. Un mapeo del discurso sobre las relaciones entre globalización y reforma educativa en América Latina como campo intertextual.

Perspectiva Economicista:

La preocupación dominante es la de mejorar la competitividad económica de los países de la región, sin cuestionar en absoluto el escenario global, y promoviendo un enfoque de reforma educativa en línea con la “nueva ortodoxia” de políticas educativas (Ball, 1998) que hemos discutido en la sección anterior, a través de un tono altamente prescriptivo.

El enfoque economicista del Banco Mundial (1999) plantea lo que considera las tres metas de la educación: “proporcionar una fuerza laboral capacitada y flexible para bien del crecimiento económico, fomentar la cohesión social y promover la democracia, y reducir las desigualdades sociales y la pobreza” (p. 26). Lo que para otros enfoques podría ser uno de los medios para el logro de la democratización y la equidad social, aquí aparece como la primera meta del sistema educativo. El énfasis del texto está puesto en el desarrollo del capital humano explicando que:

Una de las principales debilidades de los países de ALC en el mercado mundial actual es la falta de capital humano, lo cual ha limitado severamente su capacidad de dedicarse a la investigación y de introducir innovaciones tecnológicas. Por lo tanto, sus posibilidades de responder al desafío de la competencia internacional dependerán de la rapidez con que puedan diversificar sus economías, actualizar las habilidades de su fuerza laboral actual, y preparar a los niños para adaptarse a las circunstancias económicas cambiantes cuando ingresen al mundo laboral (p. 28).

El documento resalta “la enorme y creciente brecha” (p. 50) de rendimiento educativo entre la región y los países de la OCDE.

En lo que podría verse como una respuesta a los planteos desde perspectivas humanistas y críticas, el texto reconoce que como consecuencia de la globalización y la liberalización han

aumentado las desigualdades entre países y entre grupos sociales al interior de las naciones, pero sostiene que estas desigualdades –“consecuencias no deseadas de la globalización”- se resuelven con programas de educación, nutrición y salud para los sectores mas pobres.

En este sentido el documento de PREAL enfatiza, en algunos pasajes con un tono dramático, la obligación de “avanzar al ritmo de las necesidades de la economía global” (2001, pp. 7-8). A pesar de que se menciona repetidas veces la importancia de la educación para el fortalecimiento de la democracia y el aumento de la equidad, el acento parece puesto en el desarrollo económico y en la competencia con otros países. Se señala que Latinoamérica no está preparando a su alumnos para competir en una economía globalizada (2001, p. 24). Del mismo modo que plantea la necesidad de otorgar poder de decisión a las escuelas, con metas de rendimiento y mecanismos de rendición de cuentas establecidos a nivel central, instando a que éstas participen en pruebas estandarizadas internacionales, ya que “la competitividad internacional exige que cada país tenga una clara comprensión del rendimiento de los alumnos” (2001, p. 3).

Ortega Goodspeed y Puryear (2007) argumentan que las escuelas en América Latina no contribuyen como deberían a hacer más competitivas las economías de los países de la región. Esto se debe a déficits de calidad, cantidad y equidad, particularmente en la educación secundaria y en la superior, los cuales son ilustrados con resultados de pruebas internacionales y nacionales de rendimiento académico, tasas de graduación, etc. Se identifican cinco factores como causas del bajo desempeño de las escuelas: 1) falta de estándares de aprendizaje y de sistemas sólidos de medición de resultados; 2) enseñanza a cargo de docentes con débil formación, malas condiciones de trabajo y falta de incentivos; 3) ausencia de mecanismos de rendición de cuentas en un contexto de débiles conexiones entre escuelas, comunidad local y empleadores; 4) inversión por debajo del promedio de los países desarrollados, en particular en los niveles primario y secundario; 5) la mayor influencia de grupos de interés (como sindicatos docentes y estudiantes universitarios) respecto a los padres, docentes y empleadores en la formulación de las políticas educativas.

En un texto que se acerca a la Perspectiva de la Inserción Imperativa, el BID (2005) expresa que la preocupación por reformar y mejorar los sistemas educativos de la región está basada en “cerrar la brecha entre ellos (los países de América Latina y el Caribe) y sus competidores” (p. 21), en el marco de lo que se considera un contexto de aumento de la competencia internacional y de las necesidades de habilidades centradas en el conocimiento para el desarrollo de las economías nacionales:

La revolución y la globalización de la información y las comunicaciones son ahora las fuerzas impulsoras que apuntalan la productividad y el crecimiento económico... **La economía del conocimiento exige** un número cada vez mayor de empleados con altos niveles de habilidades, que deben actualizar sus conocimientos de forma permanente (p. 5, énfasis nuestro).

El punto de partida no es auspicioso –se plantea en documento- ya que “la región está rezagada respecto a sus competidores en aspectos decisivos... comenzó a extender la educación secundaria al menos una década más tarde y continúa extendiendo la educación terciaria a un ritmo inferior al del Oriente y el Sur de Asia.” (p. 9), mientras que se enfatizan, entre otros elementos,

problemas de gobierno, falta de innovación y de relación con el sector productivo de la educación superior. “Las **exigencias de la economía del conocimiento** requieren inversiones a todos los niveles y en todo tipo de educación y de capacitación” (p. 22, énfasis nuestro), además de regulaciones e incentivos que aseguren la calidad de la oferta educativa, y de la atención a aspectos curriculares descuidados como la enseñanza en ciencias y matemáticas.

Perspectiva de la Inserción Imperativa

A pesar de que se reconocen tensiones y aspectos negativos de la globalización, se argumenta que los países latinoamericanos deben insertarse en la economía global. La educación, sostiene esta perspectiva, juega un rol clave en la formación de los individuos como trabajadores y como ciudadanos que contribuyan al crecimiento económico y al fortalecimiento de las instituciones democráticas.

En el texto de CEPAL (2002) la globalización se presenta como un fenómeno primordialmente económico, cuyo avance los países de América Latina y el Caribe deben aceptar, buscando insertarse de la forma más provechosa a través de estrategias nacionales y regionales en las que la educación juega un rol significativo. Sin embargo, se remarcan efectos negativos de la globalización, tales como la desintegración cultural y el aumento de la desigualdad entre los países, aspectos que deberían ser corregidos a través de mecanismos de cooperación internacional que provean “bienes públicos globales” y a la vez sean respetuosos de la diversidad. En un tono prescriptivo/normativo, este documento insiste en la necesidad de aumentar la inversión educativa en la región, reforzar los procesos de integración en la materia, mejorar el acceso de las escuelas a redes de informática y medios audiovisuales, y priorizar el desarrollo de “las funciones cognitivas superiores” (p. 36). El documento también recurre a la comparación con los niveles de cobertura educativa y resultados de aprendizaje de los países de Asia (p. 25).

Por otra parte, el documento de CEPAL/OEI/CEC también presenta un enfoque que intenta diferenciarse de una aproximación puramente economicista y explica que “la educación no sólo forma capital humano; es también una vía de realización humana y un mecanismo de transmisión de los valores sociales que permiten la convivencia” (p. 22). En este documento se plantean temas como el de la gobernabilidad del sistema educativo, la generación de una “nueva ciudadanía”, la necesidad de una educación intercultural e inclusiva, y la democratización de la escuela, acompañados por una velada crítica a las “propuestas a favor de la privatización por parte de organismos multilaterales de crédito” (p. 19). Sin embargo, el objetivo de la “competitividad” aparece como muy central, especialmente expresado en el objetivo de alcanzar “la utopía de una sociedad competitiva y solidaria” (p. 37). A partir de un diagnóstico que se centra en la desigualdad o inequidad (se usan ambos términos) educativa y tecnológica, se retoman conceptos del documento de la CEPAL “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (1992), y similares a los planteados en CEPAL (2002), postulando a la educación como un factor fundamental para alcanzar crecimiento económico con equidad.

En el documento de CEPAL/OEI/CEC se argumenta que en el actual contexto, se le plantean dos agendas de transformación a los países de América Latina (una idea que también aparecerá en el trabajo de Brunner presentada en forma muy similar). Por un lado, es necesario satisfacer “asignaturas pendientes del siglo XX”, asociadas a la universalización de la cobertura de la educación básica, y el mejoramiento de la calidad y la modernización de todos los niveles, junto con la formación para la ciudadanía. Por otra parte, se requiere adaptar los sistemas educativos a las transformaciones tecnológicas y culturales propias del siglo XXI, sin descuidar el cultivo de la identidad cultural de los pueblos de la región.

Carnoy y Castro (1996) plantean que debido a las enormes transformaciones de la economía mundial en los pasados veinte años, la calidad de los sistemas educacionales ha pasado a ser un factor mucho más importante para la prosperidad económica de las naciones. Consideran que América Latina entró en este período en una situación de gran desventaja dado que la mayor parte de los países de la región tuvieron ante sí una enorme crisis de endeudamiento a principios de la década de 1980, justamente en momentos en que deberían haber comenzado a transformar sus industrias y a invertir fuertemente en la expansión y el mejoramiento de su infraestructura educacional. Como consecuencia de estas circunstancias, el nivel de la calidad educativa en América Latina es bajo en comparación con los niveles de los países desarrollados (p. 3) Los autores explican que no sólo existe una considerable diferencia en calidad educativa entre los países centrales y latinoamericanos, sino que esta desigualdad se da entre los propios países de la región, y que incluso dentro de cada país existe una gran variación en la calidad de las escuelas (p. 3).

El documento de OEA (1997) se sitúa singularmente en los márgenes de esta perspectiva y acercándose a la Integracionista Moderada. El documento comienza señalando que la educación en las Américas no ha sabido responder a los desafíos planteados por los nuevos modelos de desarrollo basados en la competición económica internacional y por las demandas políticas, económicas, científico-tecnológicas, sociales, culturales y morales de los años 90 –del mismo modo que lo planteaban Carnoy y Castro (1996). En el documento de la OEA se expresa que el proceso de globalización ha contribuido a aumentar la brecha entre las necesidades sociales y la educación ofrecida en la región. La educación, se argumenta, es necesaria para “asegurar una adecuada inserción en la arena política y económica internacional” así como para combatir la pobreza y la desigualdad social.

Perspectiva Integracionista Moderada

Pone el acento en la adaptación los sistemas educativos de la región a las tendencias globales, particularmente a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y de innovaciones en la organización y gobierno de la educación. Al mismo tiempo, se remarca la necesidad de regulaciones que contrarresten los efectos negativos de la globalización, y de políticas educativas que no se centren sólo en aumentar la eficiencia y el rendimiento académico de los alumnos.

El texto de Brunner⁵ (2001) argumenta que se suele utilizar el concepto de globalización para pretender explicar “prácticamente todo” (p. 9) lo que sucede en la educación sin incluir demostraciones de estas relaciones causales. Brunner ataca lo que puede ser visto en nuestro análisis como una de las estrategias argumentativas de las *Perspectivas Crítica Radical* y *Crítica Analítica* (desarrolladas más abajo):

Más bien, puede alegarse que esa alta propensión de impacto atribuida a la globalización en el ámbito educacional se debe, ante todo ... a la "sobredeterminación ideológica de la globalización", que consiste en adjudicarle a ésta un orientación ideológica unívoca (neo-liberal) y a ésta, a su vez, un efecto en la educación y las políticas educacionales (p. 11).

A la vez que critica “la tesis de los grandes efectos” que implica atribuirle a la globalización este tipo de influencia, el texto señala que existe un impacto significativo sobre los contextos *inmediatos* de la educación, tales como el acceso a la información, manejo de conocimientos, relación con el mercado laboral, empleo de tecnologías y socialización en la cultura de la época. Por lo tanto el futuro de la educación en América estará configurado por la trayectoria de esas adaptaciones (Brunner, 2001, p. 25). En suma, plantea el autor, la educación latinoamericana debe dar el salto hacia el siglo XXI y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos y resultados y las políticas educacionales a las transformaciones que —por efecto de la globalización— experimentan los contextos de información, conocimiento, laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 3).

En tanto, el texto de Bello (2003) pone énfasis en los recursos humanos como constitutivos cada vez más de la ventaja comparativa entre los países cuando expresa “Las propuestas de desarrollo de los recursos humanos a través de la articulación del trabajo, la producción y la formación, no es más que una concreción de esta tendencia mundializadora...” (p. 48). Subraya también que “los planteamientos coinciden en que una de las fórmulas que pueden conducir con éxito a los países latinoamericanos (entre otros que comparten sus características sociopolíticas y socioeconómicas) radica en una adecuada reforma educacional, la cual debe cumplir algunos objetivos básicos enmarcados dentro de las exigencias impuestas por la globalización” (pp. 49-50). Bello hace referencia a la importancia de la educación para el fortalecimiento de la democracia “Para nosotros, la ecuación entre desarrollo y democracia ha constituido un largo y tortuoso camino” (p. 26). Se apela a “una verdadera democratización de Naciones Unidas...” para poner bajo su autoridad “a aquellas organizaciones, nacidas de su seno, como el banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional” Dado que, plantea la autora, se mantienen muy alejadas del mandato ideológico que ha de sustentar sus acciones, como es el estar al servicio de los pueblos, de su desarrollo integral y no para el mero beneficio del capital y las finanzas internacionales (pp. 49-50).

Por su parte Ottone y Hopenhaym (2007) argumentan que se debe responder desde la educación a la dinámica de la globalización y la sociedad del conocimiento y que esto implica cuatro

⁵ Este texto fue producido como un Documento de Apoyo para la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

retos: 1) igualar oportunidades educativas, 2) transformar los procesos de aprendizaje al interior de las instituciones educativas a la luz de las nuevas formas de aprender, conocer, informarse y comunicarse que difunde, a paso acelerado, la sociedad del conocimiento, 3) aumentar la pertinencia de las destrezas que se transmiten en la educación para hacer frente al nuevo tipo de sociedad, refiriéndose a la sociedad del conocimiento y, 4) responder a la urgencia de las economías nacionales por insertarse en el concierto global de manera tal que genere círculos virtuosos entre diversificación, crecimiento económico, generación de empleo y efecto pro equidad del crecimiento.

Los autores explican que el insertarse en la dinámica global es una deuda pendiente que las reformas educativas en América Latina no han logrado resolver. En este sentido, plantean que el sistema educativo debe contribuir a la competitividad de la producción interna, tanto de bienes como de servicios. Elevar la productividad de manera masiva, y a la vez generar grandes saltos en aquellos espacios con ventajas comparativas en la economía global, considerando que son tareas que la educación no puede perder de vista en su rol de formación de las nuevas generaciones.

Perspectiva Humanista

A diferencia de las perspectivas anteriormente descritas, aquí no se plantea una simple adaptación de la educación a las nuevas condiciones sociales, sino generar cambios que permitan potencializar las capacidades humanas en forma equitativa, denunciando aquellos aspectos de los procesos de globalización que atentan contra esta potenciación. Particularmente se pone el acento en la necesidad de superar la desigualdad y las nuevas formas de exclusión social en la región, cuyo agravamiento se considera como un producto de la globalización económica.

El texto de Tedesco argumenta que vivimos una “crisis estructural”, que se manifiesta en un “un proceso de profunda transformación social” que implica la aparición de “nuevas formas de organización social, económica y política” (p. 11). En el nuevo escenario social, el conocimiento y la información se convierten en las “variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad” (p. 12). El autor plantea que asociada a la globalización económica, se produce una transformación del concepto de ciudadanía con la adhesión a entidades supranacionales y el resurgimiento del comunitarismo local (p. 31). Como así también la globalización económica reduce “la capacidad de los estados nacionales para mantener los niveles de beneficios sociales” (p. 32). A ésta se suma la globalización de las comunicaciones: “las nuevas tecnologías de la información han provocado el debilitamiento de la capacidad de los estados para controlar el flujo de información” dentro de sus fronteras (pp. 35-36).

Se explicita un rechazo a “los enfoques conservadores” que justifican la desigualdad social, a la vez que la opción por un nuevo pensamiento democrático que conjugue igualdad y respeto a la diversidad. El texto aboga por democratizar el acceso al conocimiento y formar para “una ciudadanía activa”. Deslizándose hacia un tono más normativo, se señala que “el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo, de los aparatos que

acumulan la información y el conocimiento” (p. 68), y se rescata “la idea de red” que combine autonomía y vinculación de las escuelas.

El otro texto que ilustra esta perspectiva, es un libro dedicado a repasar con bastante detalle muchas de las iniciativas de reforma educativa de los últimos años en relación a la desigualdad y la exclusión en América Latina, integrando aportes de muy diversas fuentes bibliográficas. En este texto (Rivero, 1999) se considera que “la globalización... constituye un proceso disparado y hasta contradictorio” (p. 8) que se expresa en tres dimensiones complementarias: una económica (concentración del capital, predominio del capital especulativo, industrias del conocimiento), otra cultural y otra geopolítica, aunque “suele ser asumida en Latinoamérica con un enfoque fundamentalista, identificándosele con el liberalismo económico imperante con predominio del mercado y del individuo, dando mayor peso a la apertura comercial, a las privatizaciones y al debilitamiento del Estado en sus distintas funciones”. Contra ese “enfoque fundamentalista” en el prólogo del libro se subraya que lo que caracteriza al desarrollo humano no es la elevación del ingreso per cápita, sino el aumento en la cantidad y la calidad de oportunidades para el ser humano.

Rivero afirma que “el discurso de la globalización y el dominio de la lógica del mercado han influido en la vigencia de la retórica del capital humano”, retórica auspiciada por las organizaciones multilaterales de crédito y caracterizada por subordinar lo educativo a lo económico y por dejar de lado la idea de la movilidad social (p.116). Comentando el documento de CEPAL “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (1992), y en lo que puede verse como una crítica a la Perspectiva de la Inserción Imperativa, Rivero indica que “Se señala que los teóricos de la CEPAL aceptan como inevitable el nuevo orden neoliberal y tratan de construir un ‘rostro humano’ para las relaciones sociales dentro del modelo” (p. 125).

En el final del libro, Rivero critica a los países de la región por no invertir lo suficiente en educación y por no facilitar canales de diálogo y participación ciudadana. Además, pone el acento en la necesidad de no descuidar los aspectos culturales frente al proceso de globalización económica: “La estimulación de la heterogeneidad cultural en la educación será primordial para evitar que la universalización del mercado uniformice las expresiones culturales” (p. 285).

El texto de Schwartzman (2001) presenta un panorama “que surge de la primera ronda de resultados de la encuesta Delphi sobre las perspectivas educacionales de la región, respondida por un panel de 50 expertos y 32 autoridades educativas y líderes de opinión” más un taller de discusión entre expertos en educación – representantes de organismos internacionales y de instituciones académicas de distintos países latinoamericanos⁶. Una de las conclusiones del estudio es que, de acuerdo con las opiniones preponderantes, “la globalización económica y cultural tendrá un impacto fuertemente negativo en la región, aumentando los ya considerablemente altos niveles de desigualdad y marginación social” (p. 3). Y también se reduciría “la capacidad de los gobiernos para invertir en políticas sociales -particularmente en educación-, afectando negativamente las economías de los países de la región” (p. 5).

⁶ Estudio sobre el futuro de la educación realizado a pedido de la OREALC.

Donoso Torres (1999), en un trabajo que comparte elementos de las perspectivas Humanista y de la Crítica Radical, asocia la globalización al advenimiento de la sociedad post-industrial, en la cual el conocimiento se convierte en un factor clave para la competitividad de las naciones y donde el mercado asume un espacio de importancia mayor de la mano de la expansión de las empresas transnacionales. Entre los efectos de la globalización se cuentan el achicamiento y ajuste del Estado, el desmantelamiento de las redes de protección social, la declinación de los derechos sociales, el aumento de la pobreza y el aumento de la asimetría entre países centrales y periféricos. Como consecuencia, “los excluidos del nuevo pacto de dominación establecido a través del mercado quedan sujetos a una drástica indefensión que los priva de la capacidad de demandar la presencia del Estado en resguardo de legítimos intereses” (p. 64).

Las reformas educativas de la década de 1990 en América Latina son consideradas “muy afines con el proceso globalizador” (p. 97). La homogeneidad en el tipo de políticas implementadas se origina en la influencia que los organismos internacionales, en particular la CEPAL a través de su documento “Conocimiento y educación (1992)”⁷, han tenido en la región: “Basta con estudiar con detenimiento lo que recomiendan las agencias internacionales para darse cuenta de que las diferencias de la Reforma Educativa, entre país y país, se deben sólo a necesarias adaptaciones a cada realidad (...) las reformas... tienen en común los señalamientos de la CEPAL-UNESCO” (p. 98). Donoso Torres señala que “la política educativa propuesta por la globalización de la economía y la sociedad, es el tema de la competitividad y su corolario inevitable, la productividad” (p. 181), temas que “lógica y materialmente son incompatibles” con las aspiraciones de paz y democracia (p. 183).

Perspectiva de la Crítica Radical

Considera a la globalización como la expresión de los intereses de los grupos dominantes. Desde los años noventa, la reforma educativa en América Latina ha sido guiada por la ideología neoliberal, la cual es funcional a dichos intereses, y promovida por las organizaciones multilaterales. Se parte de una visión de conflicto entre distintos grupos sociales con diferentes intereses, tanto a nivel global como a nivel de sociedades nacionales, donde la “lucha” y la “resistencia” de los grupos subalternos –donde se ubica a los docentes y sus organizaciones sindicales—resultan fundamentales para la transformación social.

Desde esta perspectiva, Dieterich (1996) afirma que la globalización expresa en nuestro tiempo “la necesidad expansionista de la sociedad burguesa”, manifestada primero en el colonialismo y luego en el imperialismo (p. 60). En un ataque a la aplicación en América Latina de las concepciones de “capital humano”, propias de las perspectivas *Economicista* y de la *Inserción Imperativa* antes discutidas, se señala que “Es ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiente educación del subcontinente, cuando hay una serie de variables determinantes de igual o mayor importancia”, como la deuda externa, la corrupción de las

⁷ Este documento es caracterizado como una “orientación... para la mayor realización del capitalismo” (p. 108). De esta forma, se plantea una discusión directa con la *Perspectiva de la Inserción Imperativa*.

elites, el proteccionismo del primer mundo, la pobreza y extrema desigualdad, etc. (p. 80). Uno de los principales argumentos es que desde la década de 1980 la reforma educativa en la región ha estado orientada a “crear al *trabajador adaptable* que... encaje en cualquier ‘enchufe’ empresarial regional, sin causar problemas en la generación de ganancias” (p. 132). En este sentido el texto de Bonal (2002), explica que la agenda del Banco Mundial (BM) y la extensión del neoliberalismo en América Latina han producido un crecimiento de la deuda externa y ha dejado a muchos países sin otra alternativa que la de aceptar las condiciones impuestas por el FMI, el BID y el BM para acceder a nuevos créditos que en gran medida, servirán para financiar la deuda. El programa del BM -dice este autor- ha fracasado, pues generó más pobreza, exclusión y endurecimiento de la calidad de vida, aunque el BM acuse a los propios gobiernos de los países menos desarrollados del fracaso. Afirma Bonal que el interés de este organismo multilateral por el mantenimiento del paradigma neoliberal no es exclusivamente resultado del convencimiento científico e ideológico de la institución sino que tiene que ver con el hecho de seguir ofreciendo los mejores tipos de intereses en el mercado internacional y con cierto temor a perder su posición hegemónica para imponer un modelo de desarrollo que tiene la influencia directa de los Estados Unidos pese a la imagen de “imparcialidad política” que pretende mostrar el Banco.

En la misma línea, en el documento de CTERA y otros⁸ (2005) se denuncia que los sistemas de educación de Latinoamérica han sufrido grandes transformaciones, con frecuencia bajo la presión de instituciones internacionales como el FMI, el BID y el BM. Tal documento propugna una transformación radical de la sociedad y advierte sobre la necesidad del papel protagónico de los movimientos sociales en la superación de esta situación. Se presenta un análisis de las reformas educativas en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay durante la década de 1990. La globalización es vista como un proceso hegemonizado por los organismos multilaterales financieros como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), expresando los intereses de elites internacionales y locales a través de políticas neoliberales y neoconservadoras⁹. En el plano educativo, esta hegemonía se traduce en la “imposición” de determinadas políticas “con mínimas adaptaciones a las particularidades nacionales” (p. 25), por lo general inspiradas en la economía de mercado y que tienden a profundizar las desigualdades existentes:

El contexto donde se desarrollaron las reformas educativas del Cono Sur fue el proceso de globalización, el cual está caracterizado por la profundización del desarrollo capitalista mundial a través de la transnacionalización del capital. Las consecuencias de este proceso son la concentración y centralización del capital, así como la consolidación y ampliación de las desigualdades estructurales (p. 26).

Se argumenta que las reformas educativas en el Cono Sur han expresado esta nueva conformación ideológica a través de varios mecanismos como por ejemplo la instrumentación de

⁸ También participaron en la elaboración del documento: Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, Brasil, Colegio de Profesores de Chile, Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, Uruguay, Asociación de Funcionarios de la UTU, Uruguay.

⁹ Estas políticas, sostiene el texto, incluyen la liberalización económica, la privatización de las empresas estatales y la desregulación laboral.

pruebas nacionales de evaluación, las cuales buscarían contribuir –junto con el principio de libre elección y el subsidio a la demanda- a generar la competencia entre instituciones en un mercado educativo (p. 35).

Perspectiva de la Crítica Analítica

Desde esta perspectiva se postula que las reformas educativas en América Latina han seguido tendencias globales que responden a una variedad de factores y que articulan los intereses de diferentes actores. Las políticas educativas tienden a aceptar los imperativos de la inserción global, las nuevas formas de regulación y la adopción de nuevas tecnologías, ignorando las necesidades regionales y las demandas de democratización de la educación.

Tiramonti (1997) plantea que en determinado momento se produjo un cambio que estuvo orientado a modificar el modelo de desarrollo imperante e iniciar un proceso de reestructuración de la economía tendiente a incorporar a la región al flujo del intercambio mundial de bienes y servicios. Dentro de este proceso la autora explica que los países de la región al no poder ser protagonistas del orden mundial inician un proceso de reconversión económica para adaptarse como una necesidad imperiosa. De este modo, plantea la autora, la modernización aparece entonces como una exigencia insoslayable para evitar quedarse al margen del "movimiento de la historia", urgencia que poseía un carácter netamente economicista (p. 3). Tal es así, que en el campo educativo se trata de pasar de políticas centradas en el principio de la equidad o la igualdad de oportunidades a un conjunto de acciones que se justifican por la exigencia de lo que denomina “el imperativo de la inserción” como una de las categorías centrales de su texto. El nuevo paradigma educativo se organiza alrededor de la competitividad que prescribe para el Estado una acción destinada a introducir una lógica de cálculo racional-instrumental (de medios y fines y costos y beneficios) en la organización del sistema. Constituyéndose la calidad educativa como objetivo prioritario, lo que permite “secundarizar” las políticas destinadas a satisfacer las demandas de incorporación, en un segundo momento se la redefine a la luz de las exigencias de la competitividad y se privilegian aquellas acciones de impacto más inmediato en la conformación del circuito de elite y se abandonan las políticas de largo plazo que son las que se requieren para generar un mejoramiento de la calidad en el conjunto del sistema educativo (p.17). La autora plantea al final del artículo que las reformas educativas de los ‘90 instituyeron lógicas y valores, de las cuales se generan pautas de acción cotidiana de la escuela y procesos de socialización a través de los cuales se moldean subjetividades propensas a la aceptación del veredicto del mercado como característica de las reformas educativas de la región.

El texto de Feldfeber (2006), por su parte, define claramente la relación entre el proceso de globalización y las reformas educativas implementadas en América Latina en las últimas décadas:

Las nuevas tendencias en materia de política educativa, orientadas por el objetivo de la formación de recursos humanos competitivos, parten de un diagnóstico que da por sentado el proceso de globalización y la necesidad de insertarse “creativamente” en este proceso sin cuestionar la forma que asume en el contexto actual (p. 16).

Se adopta una postura cercana a la visión transformacionista de la globalización, al señalar algunas de sus contradicciones y al postular que, sin tratarse de un proceso novedoso, ha adoptado características específicas en los últimos tiempos. También se muestra cómo los organismos internacionales (desde el BM hasta la CEPAL) promueven el paradigma de la Sociedad del Conocimiento como una supuesta superación de las desigualdades y como el camino para la inserción en los procesos de globalización. Cuestionando directamente los argumentos de las perspectivas *Economicista, de la Inserción Imperativa y la Integracionista Moderada*, Feldfeber (2006) sostiene que en la mayoría de los países latinoamericanos, dedicados primordialmente a la producción de bienes de bajo valor agregado, “una mayor capacitación de la gente no impacta directamente en el empleo y en la competitividad de la economía” (p. 19).

En los países de la región, a través de reformas tecnocráticas sin participación de base, “se han diseñado e implementado nuevas formas de gobierno y gestión de los sistemas educativos, que pueden ser analizados como nuevos modos de regulación de las políticas y de la acción educativa” (Feldfeber, 2006, p. 23). La combinación de nuevas formas de intervención estatal con mecanismos de mercado, junto con la introducción de modelos de gestión empresarial en el sistema educativo, se relacionan con cambios más amplios en la regulación social.

Perspectiva de la Mundialización Alternativa

Comparte algunas de las críticas a las tendencias de reforma educativa realizadas desde las perspectivas críticas (*Analítica y Radical*), pero argumenta que una globalización alternativa —opuesta a la dominante y basada en la justicia social, la democratización y el desarrollo de la educación como derecho social— ya está siendo promovida por organizaciones sociales en América Latina.

Gadotti (2003), por ejemplo, señala que existen varios procesos de globalización entre los que se destacan dos: la globalización del modo de producción capitalista a través de la economía de mercado, el cual “extendió un *modelo de dominación económica*, política y cultural totalitaria y excluyente” (p. 98, *itálicas en original*); y la globalización de la sociedad civil, producto de “los avances tecnológicos que crean las condiciones materiales (no éticas ni políticas) de la ciudadanía global” (ibídem). Postula la idea de una “ciudadanía planetaria”, para “destacar la pertenencia al planeta y no al proceso de globalización” (p. 100), el cual está más identificado con el modelo económico político neoliberal.

Enfatizando la posibilidad de una “globalización cooperativa y solidaria” (p. 101), ligada a la sustentabilidad ecológica, la democratización y la superación de la desigualdad económica, Gadotti argumenta que:

Frente al fenómeno de la globalización, no podemos comportarnos ni como los *apocalípticos* que ven en la globalización la fuente de todos los males actuales, ni como los *integrados*, que ven en esta la salvación o la condición final de la realización plena del ser humano (p. 99).

Cabral Maús (2003), por su parte toma uno de los aspectos fuertes de la reforma planteando como tesis principal de su texto que la reforma de la formación de profesores es una tendencia internacional, ligada a las exigencias de los organismos internacionales. Esto se da, afirma este texto,

porque la globalización, el neoliberalismo y los organismos internacionales imponen determinados marcos referenciales para determinadas políticas educativas en el mundo; los países se ven obligados a cumplir con estos marcos referenciales para no quedar “fuera de juego”. Y estos marcos referenciales poseen objetivos bien claros:

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, pertiram dos mesmos principios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado (p. 94).

Paralelamente, otro fenómeno propio de estos tiempos es el de la mercantilización de la educación, que también impacta directamente sobre las políticas de formación y profesionalización docente y sobre otras políticas y prácticas educativas. La autora concluye que se necesita una salida al modelo neoliberal y plantea otra globalización, otra mundialización: sin exclusiones, sin división de países en el desarrollo y sin analfabetos.

El texto de Torres (2007) resalta tanto los nuevos espacios de formación que exceden a la escuela como la multiplicidad y contradicciones del fenómeno de la globalización, destacando cinco de sus formas actuales: 1) la neoliberal (intercambio comercial y financiero, privatización), 2) la globalización desde abajo (vinculada a la planetarización de la que habla Gadotti, 2003); 3) la internacionalización de culturas y sociedades; 4) la globalización de los derechos humanos; y 5) la globalización de la guerra internacional contra el terrorismo (librada principalmente por los Estados Unidos):

las distintas formas de la globalización se encuentran profundamente afectadas por las dinámicas de las relaciones internacionales de los últimos años, y por implicación, influyen el rol que la educación y las reformas educativas juegan en el mejoramiento de las vidas de las personas y las sociedades en las que existen (p. 5).

La globalización neoliberal, señala Torres (2007) ha tenido impacto en tres aspectos de la educación latinoamericana:

- 1) a nivel de la economía política del financiamiento educativo, promoviendo formas de privatización, financiamiento a la demanda y escuelas autogestionadas (siguiendo en muchos casos el modelo chileno desarrollado en el gobierno de Pinochet);
- 2) en términos de las vinculaciones entre educación y trabajo, las cuales se complejizan por las transformaciones de los mercados de trabajo y por las posibilidades de movilidad del capital;
- y 3) mediante la creación de un movimiento pro estándares de excelencia académica internacional, “usado más como instrumento de control político que como herramienta de mejoramiento educativo” (p. 12) y que pone el acento en los mecanismos de evaluación, desvirtuando la tarea docente.

Después de reivindicar la *ecopedagogía* de Moacir Gadotti, Torres plantea la necesidad de “una educación para la justicia social” que cuestione las desigualdades, el individualismo y la mercantilización de la educación y que ponga al conocimiento al alcance del público y al servicio de una democracia radical. Basándose, al igual que Gadotti, en el legado freireano, se postula que:

En el contexto de la lucha contra la globalización neoliberal, la respuesta está en promover una planetarización respetuosa y digna, de los hombres y mujeres de este planeta, basada en una ética del trabajo, la comunicación y la solidaridad, pero también una ética de la producción que no esté fundada en la codicia, avaricia o usura (p. 16).

Conclusiones

Nuestro análisis del discurso sobre la relación entre globalización y reforma educativa en América Latina nos ha permitido identificar siete perspectivas o formas de ver el fenómeno en cuestión que revelan diferentes cosmovisiones y argumentos. La *Perspectiva Economicista* propone la adopción de políticas neoliberales que mejoren la competitividad económica de los países de la región sin cuestionar en absoluto las tendencias globales. Para las perspectivas de la *Inserción Imperativa* y la *Integracionista Moderada*, la competitividad económica sigue siendo importante, pero, con distintos matices, se reconocen efectos negativos de la globalización y se resaltan aspectos políticos y culturales de los procesos educativos. En la *Perspectiva Humanista* encontramos fuertes críticas a las consecuencias de la globalización, en particular el aumento de la desigualdad y el surgimiento de nuevas formas de exclusión. Las perspectivas de la *Critica Radical* y la *Critica Analítica*, con algunas diferencia respecto a la conceptualización de los procesos globalizadores, tienden a concentrar sus ataques en la mercantilización de la educación asociada al proceso de globalización económica, así como el rol de los organismos internacionales en promover reformas que no responden a los intereses de los sectores mayoritarios de la población ni a las realidades propias de la región. La *Perspectiva de la Mundialización Alternativa*, por último, plantea la posibilidad de una “planetarización” desde los actores de base y las organizaciones sociales y al servicio de la justicia social, opuesta a las tendencias neoliberales de la globalización económica.

Es de destacar que ninguna perspectiva se muestra conforme con los resultados de las reformas educativas implementadas en la región en los últimos años. La respuesta a cuál es la dirección que las políticas y las prácticas deben tomar en el actual contexto global difiere de acuerdo con cada uno de los puntos de vista y –más allá de un aparente consenso en la necesidad de invertir más recursos en el sector educativo-- se enfatizan distintas medidas: el establecimiento de mecanismos de medición de resultados y de rendición de cuentas (P. Economicista); el desarrollo y acceso a las nuevas tecnologías de la información (P. de la Inserción Imperativa y P. Integracionista Moderada); el respeto de la diversidad socio-cultural y la formación de sujetos críticos (P. Humanista); y la promoción de la democratización educativa (perspectivas de la Critica Radical, la Critica Analítica y la Mundialización Alternativa). Desde nuestro propio posicionamiento, el cual está presente en todo el análisis realizado y representado en la Figura 1 en el lugar de los cartógrafos, resultaría auspicioso que el discurso sobre la globalización y las reformas educativas latinoamericanas profundizara en las formas y mecanismos que la democratización puede adoptar en los distintos países, así como en las instancias concretas de mundialización existentes y posibles, teniendo en cuenta en todo momento la diversidad de contextos que la realidad de nuestra región ofrece.

Bibliografía:

- Ball, S. (1998). "Big policies, small world". *Comparative Education*, vol. 34 (2).
- Banco Interamericano de Desarrollo (2005). *Hacia la expansión del capital de conocimiento de América Latina y el Caribe: Una estrategia del BID para la educación y la capacitación*. Borrador, Agosto 2005. Online: www.iadb.org, acceso 22 de junio de 2006.
- Banco Mundial (1999). *La educación en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización: Los discursos educativos en Iberoamérica*. Barcelona: Anthropos.
- Bonal, X. (2002). "Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina". *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, n. 3, pp. 3-35.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas*. Buenos Aires: Santillana,
- Brunner, J. (2000). "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe". Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile.
- Cabral Maús, O. (2003). "Reformas internacionais da educação e formação de professores". *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117.
- Carnoy, M. y Moura Castro, C. de (1996), "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?" Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Seminario sobre Reforma Educativa, Buenos Aires.
- Carter, D.S.G. y O'Neill, M.H. (1995). *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Brighton: Falmer.
- CEPAL (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe.
- CEPAL (2002). *Globalización y desarrollo, Síntesis*. Santiago: CEPAL, Secretaría Ejecutiva.
- CEPAL/OEI/Corporación Escenarios de Colombia (2004). "Documento síntesis para la Segunda Conferencia de ex Presidentes de América Latina". En *Educación y globalización: Los desafíos para América Latina*. Online: www.oei.es. Acceso 10 de junio de 2006.
- CTERA y otros (2005). "Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical". Buenos Aires: LPP.
- Dieterich, H. (1996). "Globalización, educación y democracia en América Latina", en Chomsky, N. y Dieterich, H. *La Sociedad Global*. México: Edit. Joaquín Mortiz.
- Donoso Torres, R. (1999). *Mito y educación: el impacto de la globalización en la educación en América Latina*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Feldfeber, M. (2006). "Gestión de la educación, políticas educacionales y globalización", *Educação: Teoria e Prática*, v. 15, n.27, p.13-35.
- Fischman, G., Ball, S. y Gvirtz, S. (2003). "Toward a neoliberal education? Tension and change in Latin America". En S. Ball, G. Fischman y S. Gvirtz (eds.), *Crisis and Hope: The Educational Hopsotch of Latin America*, New York: RoutledgeFalmer.
- Fischman, G. y Stromquist, N. (2000). "Globalization and higher education in developing countries". En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (vol. XV, pp. 501-522). Nueva York: Agathon Press.
- Gadotti, M. (2003). "Ciudadanía planetaria: Puntos para la reflexión". En Gadotti, M. et al., *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Guadilla, C. (2005). "Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina". *Revista Cuadernos del CENDES*, año 22 (58). <http://site.ebrary.com/lib/unsam/Doc?id=10093130&ppg=3>
- Held, D, McGrew, A. Goldblatt, D. y Perraton, J. (1999). *Global Transformations: politics, economics, culture*. Cambridge: Polity.
- Francisco López Segrera (2006). "América Latina y el Caribe: Globalización y educación superior", http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0013.pdf. Acceso: marzo 2007.
- Ortega Goodspeed, T. y Puryear, J. (2007). "How competitive are Latin America's schools?"

- Focal Point*, vol. 6 (8).
<http://www.focal.ca/publications/focalpoint/fp1007/?article=article2&lang=s>. Acceso septiembre 2008.
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007). "Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento", *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, nº 1, 2007. pp. 13-29.
- Paulston, R. G. y Liebman, M. (1996). "Social cartography: A new metaphor/tool for comparative Studies". En R. G. Paulston (Ed.), *Social cartography: Mapping ways of seeing social and educational change*. New York: Garland.
- Paulston, R.G. (2001). "El espacio de la educación comparada y el debate sobre el posmodernismo". *Propuesta Educativa*, nro. 23: 18-31.
- Paulston, R. G. (1995). "Mapping knowledge perspectives in studies of educational change", en *Transforming Schools*, compilado por P. W. Cookson, Jr. y B. Schneider. New York: Garland.
- PREAL (2001). *Quedándonos atrás: Un informe del progreso educativo en América Latina*. Online <http://www.preal.org>. Acceso: 11 de mayo de 2006.
- Rigal, L. (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempo de globalización*. Madrid: Miño y Dávila.
- Schwartzman, S. (2001). "El futuro de la educación en América Latina y el Caribe". Ed-01/promedlac vii/ref.2, Documento de Trabajo.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London & New York: Routledge.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires: FCE.
- Tedesco, J.C. (1994). Changes in managing education: The case of Latin American countries, *International Journal of Educational Research* 21 (8): 809-815.
- Tenti Fanfani, E. *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007.
- Tikly, L. (2001). "Globalisation and education in the postcolonial world". *Comparative Education* 37 (2): 151-171
- Tiramonti, G. (1997). "Los imperativos de las políticas educativas de los '90". *Revista da Faculdade de Educação* vol. 23 n. 1-2 São Paulo,
- Tiramonti, G. (1996). *Los nuevos modelos de gestión educativa y su incidencia sobre la calidad de la educación*. Buenos Aires: Flacso/Serie Documentos e Informes de Investigación Nro. 211.
- Torres, C. A. (2007). "Educación, Globalización y Justicia". Conferencia pronunciada en el Centro SocioCultural Caixa Galicia A Coruña, España.
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.
- Whitty, G, Power, S. y Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: The school, the state and the market*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.