

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Repositorio Institucional del ITESO

rei.iteso.mx

Publicaciones ITESO

PI - Antropología y Sociología

2005-10

Lo humano en riesgo: la educación frente a la globalización

Keiner, Dieter; Mejía-Arauz, Rebeca; Lang, Richard; Morán-Quiroz, Luis R.; Romero-Morett, Miguel A.; Aguilar-Sahagún, Luis A.

Aguilar-Sahagún, L.A. (Coord.). (2005). Lo humano en riesgo: la educación frente a la globalización. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/270>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-ND-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

Lo humano en riesgo

La educación frente a la globalización



Dieter Keiner
Rebeca Mejía-Arauz
Luis Rodolfo Morán Quiroz
Miguel Agustín Romero Morett
Luis Armando Aguilar (coordinador)

Lo humano en riesgo

La educación frente a la globalización

Lo humano en riesgo

La educación frente a la globalización

Dieter Keiner

Rebeca Mejía-Arauz

Luis Rodolfo Morán Quiroz

Miguel Agustín Romero Moret

Luis Armando Aguilar (coordinador)



La presentación y disposición de *Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización* son propiedad de los editores. Aparte de los usos legales relacionados con la investigación, el estudio privado, la crítica o la reseña, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin el permiso expreso, previo y por escrito de los editores.

D.R.© 2005. Instituto Tecnológico y de Estudios
Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585,
Tlaquepaque, Jalisco, México, C.P. 45090.
publicaciones@iteso.mx

D.R.© 2005. Goethe–Institut Guadalajara, Instituto Alemán, A.C.
Morelos 2080, Col. Ladrón de Guevara,
Guadalajara, Jalisco. C.P. 44600.

D.R.© 2005. Universidad Iberoamericana León
Boulevard Jorge Vértiz Campero 1640,
Col. Cañada de Alfaro, León, Guanajuato, C.P. 37238.

Impreso y hecho en México.
Printed and made in Mexico.

ISBN 968-5087-73-3

Índice

Presentación	7
Richard Lang	
Introducción	13
Luis Armando Aguilar Sahagún	
I. Sobre la nueva dialéctica entre la responsabilidad global y la responsabilidad nacional / local de las políticas educativas o en busca de los actores sociales del futuro. Reflexiones sobre el informe <i>La educación encierra un tesoro</i>	23
Dieter Keiner	
II. Consideraciones sobre el desarrollo educativo y las políticas educativas en Latinoamérica, en el escenario de las responsabilidades global y nacional / local	45
Rebeca Mejía-Arauz	
III. ¿La diversidad cultural <i>versus</i> la homogeneización a través de la comparación? Perspectivas de las políticas educativas nacionales en el contexto de los estudios comparativos internacionales	61
Dieter Keiner	

IV. El estudio PISA y la realidad mexicana.	111
Los retos nacionales en la era de la globalización	
Miguel Agustín Romero Morett	
V. ¿Educación como mercancía y servicio?	127
o ¿qué tan actual es la contradicción entre la educación como práctica de la libertad y la educación como práctica de dominio?	
Dieter Keiner	
VI. La educación como mercancía:	147
algunas aristas y consecuencias	
Luis Rodolfo Morán Quiroz	
VII. Educación humana en la era de la globalización.	163
Notas provisionales	
Dieter Keiner	
A manera de conclusión:	197
rescatar lo humano en educación	
Luis Armando Aguilar Sahagún	
Apéndice	205
Materiales sobre las organizaciones internacionales UNESCO, OCDE y OMC	
Acerca de los autores	217

Presentación

Richard Lang

El hombre es pequeño, porque lo es,
pero muy grande porque sabe que lo es.

Blaise Pascal

¿A dónde se dirige la globalización con el estudio PISA?

El contenido de este libro se remonta a los preparativos y realización de un proyecto internacional elaborado por el Instituto Goethe de Guadalajara y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en colaboración con el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara.

La pregunta que nos planteamos como punto de partida fue: ¿en qué medida la educación de hoy les permitirá a los adultos del mañana actuar *correctamente*, desde la perspectiva humana, en un mundo marcado por la globalización? Se trataba de cuestionar la reflexión sobre la educación y la formación, los contenidos de la transmisión del conocimiento y su utilidad, y el análisis de las capacidades y destrezas adquiridas o impulsadas. En un principio esto habría supuesto enfrentarse de manera crítica con las políticas educativas de los estados nacionales (en nuestro caso, de Alemania y México) y buscar conocimientos más profundos con un enfoque

comparativo, de no ser porque ya existe el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que en su planteamiento se orienta a la comparabilidad y los estándares internacionales y pretende haber encontrado una llave maestra para el mundo.

Debido a que tanto México como Alemania obtuvieron malos resultados en la evaluación general del estudio PISA, se esperaba que surgieran análisis y posiciones sobre la base de las políticas educativas nacionales, pero también que las comparaciones entre los dos países condujeran a conocimientos importantes.

Sobre esta base, el seminario en Guadalajara podría fijar parámetros —considerando los conocimientos de las publicaciones al respecto aparecidas hasta ahora— para el discurso científico mundial en el campo de la educación humana en tiempos de la globalización.

Globalización es un concepto amplio y poco preciso y, por esto, cuando se buscan respuestas o posiciones propias dentro de ella o respecto al complejo en su totalidad, se convierte en muchos casos en una cuestión de fe. Como es inherente a todo principio, aquí también nos pareció más importante enfocarnos a formular preguntas que a buscar respuestas y hacer de esto el criterio para valorar las discusiones teóricas. Si queríamos aplicarlo al seminario de tres días, organizado y realizado en la ciudad de Guadalajara, en el occidente de México, primero debíamos ponernos de acuerdo en cuestiones semánticas y ontológicas clave. Cuando se pretende que exista acuerdo en que la globalización, al menos como tendencia, incluye a todo el planeta, la cuestión de sus contradicciones internas es muy controvertida. Todavía es más difícil responder a la pregunta sobre lo que se encuentra más allá, o sea fuera, de la globalización.

Si se afirma con respecto a una parte de la población mundial, que el pasado no proyecta de antemano sombras sobre el futuro ahí donde los parámetros *globales* han sustituido a los *nacionales*, habría que preguntarse primero, en el sentido de un modelo diferenciado de futuro (por ejemplo, el de Alvin Toffler), cuál es la proporción de esta parte de la población en relación con la propia y en segundo lugar qué ocurre con el resto de la población mundial. ¿Con qué seriedad asumimos el respeto y el derecho del *otro* (según Richard Rorty)? ¿En qué medida puede el hombre, tomando en cuenta sus peculiaridades, *liberarse* siquiera de sus condicionamientos climáticos? ¿Qué hacemos con las particularidades culturales de los hombres, con las tradiciones, con los parámetros que proporcionan identidad (como las culturas orales), con las ideas que tienen sobre sí mismos, cuando están ligadas a la cultura, en pocas palabras, con todas las diversidades enriquecedoras de las formas perceptivas, analíticas, afectivas y estéticas de aproximación?

¿Cómo se define o experimenta, por ejemplo, la satisfacción de la vida y la propia felicidad en las diferentes culturas (como individuo o como parte de un grupo)? Habría que reflexionar sobre qué tan importante es un individuo, un *yo*, cuando no integra simultáneamente un parámetro de grupo, un *nosotros*, y no sólo a la inversa. Sin este criterio no sería posible ninguna identidad.

¿Qué importancia tiene de la aptitud de lectura (*reading literacy*) en una cultura oral? ¿Cómo se mide la comprensión intuitiva, la capacidad de integración cultural en un entorno que brinda identidad cultural y su capacidad de transferencia a otro contexto cultural? Y ¿qué tan escasas son en la actualidad las culturas *puras*, cuando en su lugar nos topamos casi por doquier con mestizos, criollos y minorías de diferentes tipos (étnicas, religiosas, culturales y, cada vez con mayor frecuencia, las llamadas minorías en exilio)? Los matrimonios

entre individuos de diversas culturas (con sus seducciones, promesas y conflictos inherentes) aumentan a nivel mundial y se convierten, en este plano, en una expresión representativa de la globalización.

Aunque el catálogo de preguntas podría continuar, con estos ejemplos ya se puede advertir lo difícil que es encontrar instrumentos para la evaluación que permitan una comparación justa y, al mismo tiempo, contundente, entre representantes de diferentes culturas, idiomas, contenidos educativos y destrezas requeridas.

Pero también en el interior de una misma cultura, como en el caso del radio de acción de las políticas educativas de un estado nacional, existe una relación entre el conocimiento funcional, la sensibilidad y expresión estética y las disposiciones genéticas. ¿No debería emanar la educación siempre de estas tres fuentes en la misma medida? ¿De qué se nutren el talento y las inclinaciones?

Durante décadas se ha discutido bastante sobre la relación entre la herencia y la educación. Pero, ¿a cuál educación se refieren: a la de la familia o la de las instituciones educativas? ¿qué relación existe entre ambas? Aquí también surge la reflexión justificada sobre las fuentes y la capacidad de la acción humana de los llamados analfabetas funcionales ante las personalidades formadas en las instituciones educativas.

Finalmente se ha cuestionado la relación entre la evaluación de conocimientos adquiridos a través de los propios maestros y su utilidad en la carrera profesional, por un lado, y la evaluación del PISA, por otro. Al respecto, los especialistas mexicanos refieren conocimientos dignos de tomarse en cuenta.

La plataforma de discusión de este seminario, que abordó la reflexión crítica de las cuestiones de la globalización, políticas educativas nacionales, desafíos para el futuro y el estudio PISA, puede servir, además de su efecto en la región, como punto de referencia del

estado de la discusión y, con ello, como parámetro para el discurso que continúa o que sería deseable continuar.

Mi especial agradecimiento a Dieter Keiner, de la Universidad de Münster, por sus conferencias centrales en el seminario, que reproducimos en este tomo, a los autores de las exposiciones científicas: Rebeca Mejía-Arauz, Miguel Agustín Romero Morett y Luis Rodolfo Morán Quiroz, y en especial a Luis Armando Aguilar Sahagún, por la preparación y la moderación de todo el seminario.

Introducción

Luis Armando Aguilar Sahagún

Los análisis de Dieter Keiner llevan a la constatación de que la sociedad mundial es una realidad naciente que se ha ido configurando en el proceso de globalización, a la que es necesario entender en el proceso más amplio de la civilización actual. Keiner plantea las posibilidades de una educación humana dentro del contexto económico y político actual, determinado por la forma del capitalismo del siglo XXI, y detecta la necesidad de que en las ciencias de la educación se consideren los fenómenos asociados con la dinámica de la globalización, a fin de desarrollar concepciones, teorías e instrumentos adecuados para captarlos y expresarlos en un lenguaje capaz de incidir en la discusión pública y el diseño de las políticas educativas.

Como consecuencia, estas políticas se deben replantear en el nuevo contexto civilizatorio, donde ya no es posible omitir la dialéctica entre lo local y lo global, que obliga a reconocer la presencia de nuevos actores —o a buscarlos—, y a dar mayor peso a la emergente sociedad mundial y los modos en los que puede incidir en el diseño e instrumentación de ellas.

Junto con todos los actores internacionales, los estados tienen que enfrentar diversas tareas, no sólo por la situación que imponen los hechos sino porque la sociedad mundial tiene como una de sus raíces una exigencia de carácter eminentemente ético: hacer que la

educación recupere su valor como un bien público y se libere de los intereses políticos y económicos que la tienen atenazada. En ello se funda la esperanza de un auténtico desarrollo humano.

Las mismas políticas educativas se pueden modificar en un sentido positivo: por una parte, por quienes están involucrados en la sociedad mundial y, por otra, a partir de la percepción de los límites que establece la economía, por los sujetos y actores de la educación, quienes podrían apelar de manera más decidida a tradiciones culturales que, a contracorriente de la práctica de dominación, recreen prácticas de libertad.

Rebeca Mejía–Arauz señala de forma atinada que, debido a las diferencias en el desarrollo económico, la globalización pone a los países en vías de desarrollo ante una posibilidad más de asimilación que de integración o participación igualitaria. También, en el contexto de la diversidad cultural, destaca que las *competencias*, convertidas en el medio educativo privilegiado de nuestro tiempo, guardan una profunda relación con la cultura. Por ello, considera que es necesario reconocer las diferentes concepciones y prácticas de aprendizaje:

No se puede hablar de políticas educativas que incluyan aprender a vivir con otros, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, sin considerar las variantes culturales sobre las formas de aprender. De igual manera, es difícil hablar de proporcionar y garantizar estándares educativos y atender a la igualdad, sin conocer la relevancia de las formas específicas de aprendizaje de cada grupo cultural.

Cabe preguntar si esta manera de enfatizar la relación de las prácticas culturales con el aprendizaje no lleva en último término a una exageración de esas peculiaridades y a perder de vista sus rasgos

característicos, por encima de las diferencias culturales. De cara a los resultados del informe del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), por ejemplo, esta argumentación puede servir como un indicador importante para cuestionar los presupuestos metodológicos con que se miden los niveles de aprendizaje en los diferentes países. Esto exigiría una fundamentación más amplia, para que no se plantee como una inmunidad a la crítica que pone en evidencia la realidad educativa de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La exigencia ética del respeto a la diversidad tiene un carácter epistemológico. A fin de evitar la homogeneización de las culturas con parámetros eurocéntricos, se debe indagar si existen otras formas de comparación entre las culturas. “En un proceso así, habría que cambiar el proceso social y cultural, en el que lo otro se convierte en extraño, en el que surge la ‘alteridad’”, como explica Keiner.

Para que la definición de políticas educativas a escala mundial parta de una investigación exhaustiva sobre la diversidad cultural en relación con el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo, se supone una decisión previa, relacionada con la voluntad de equidad en los pueblos. Hay que someter a crítica el *tertium comparationis* de la operación de comparar, a fin de no incurrir en la falacia de comparar una realidad creada *ad hoc*, precisamente en los términos que convienen a quien realiza la operación. El paso que ha dado la OCDE para orientar el desarrollo económico a partir de la evaluación de la calidad de la educación, deja abierta la pregunta de los verdaderos intereses que la llevan a examinar la manera en que son utilizados los recursos educativos de los países miembros. No es remota la posibilidad de que los resultados de estudios como el del PISA se conviertan en parámetros para, por ejemplo, apoyar a los países en desarrollo, otorgarles créditos o negárselos.

Los análisis de Dieter Keiner ayudan a entender que el estudio PISA, más que ofrecer una ayuda al mejoramiento de la situación que impera en la educación y de esa manera contribuir a ella como práctica de la libertad, desempeña una función legitimadora de la *práctica de dominación* de la OCDE y la Organización Mundial del Comercio (OMC). Keiner advierte que

Lo que estas instituciones, con ayuda de procesos de intervención dirigidos y no dirigidos, podrán imponer en las condiciones inmediatas de vida y en las prácticas de las personas, incluso en cada uno de nosotros, *es una condición determinante para que sus estrategias globales no fracasen*. Por esto, organizaciones como la OMC apuestan con plena conciencia. Confían en una agenda permanente que también nos incluye. En ella se encuentran estrategias para combatir conscientemente la resistencia en su contra.

Una de las conferencias de Keiner que se presentan en este libro, “¿La diversidad cultural *versus* la homogeneización a través de la comparación?”, plantea cuestionamientos acerca del alcance y sentido del análisis de lo que ocurre en varias culturas con respecto a la educación, con notable autocrítica del enfoque europeo, que ha sido amenazado por una incapacidad para reconocer *la diferencia* y su valor en otras culturas.

Keiner destaca las implicaciones de los estudios comparativos desde las competencias en el ámbito educativo. En Europa, Alemania fue el país que quedó peor situado, al ocupar el lugar 21 a 25 en lectura y comprensión de textos escritos y el 20 a 22 en la formación básica de matemáticas. De un total de 32 naciones, México se ubicó en el lugar 31, es decir, el penúltimo, antes de Brasil. Sin embargo,

los resultados son sólo el primer paso y por ello surgen varias preguntas: ¿cómo se debe situar un país frente a una evaluación internacional como la del PISA? ¿cómo asumir los resultados? ¿con qué implicaciones?

El lugar que México ocupa en las evaluaciones del estudio PISA es alarmante, debido a que resulta imposible sustraerse a las exigencias que el mundo actual plantea a los jóvenes, como las de contar con habilidades alfanuméricas, de comprensión y generación de textos, de manejo lógico y argumentativo, lo que constituye la base de otras competencias indispensables para la producción de servicios y manufacturas. Así, de entrada los jóvenes se ven sin las herramientas para sacar provecho del proceso de la globalización. “El dominio de habilidades constituye la nueva manera de comprender la marginación de los individuos y las naciones”, señala Miguel Agustín Romero Morett.

Además, el país se encuentra sometido a cuantificaciones estandarizadas de calidad en rubros de la más diversa naturaleza, por parte de empresas del primer mundo que han patentado su derecho a certificar todo tipo de procesos, desde la capacitación hasta la salvaguarda de los recursos naturales y los materiales que sirven de base para la elaboración de manufacturas.

En el afán por homogeneizar, indica Keiner, la actual perspectiva etnológica se aproxima al proceso de globalización desde una óptica que hace posible descubrir el mundo como un campo de crecientes diferenciaciones. Esto se presenta como un signo de esperanza —ciertamente precario— para que las minorías culturales no sean devoradas por la dinámica avasalladora del capitalismo mundial.

Keiner insiste en que la internacionalización trae consigo nuevas condiciones para las acciones estatales en el siglo que comienza. En este contexto, es preciso interrogar acerca del alcance del PISA,

como producto de ese mismo proceso. A través de tres campos de aptitudes investigados (lectura de comprensión, aptitudes matemáticas y aptitudes científicas), el estudio señala las características y los fenómenos de la alfabetización de masas. El analfabetismo funcional masivo constituye un problema de graves repercusiones para el futuro; de ahí la importancia del estudio en el diseño de las políticas educativas de cada país. Desafortunadamente, la dimensión ética de las políticas educativas se pone de relieve al hacer patente su contribución a lo que Keiner caracteriza como procesos de humanización o de barbarización, integración o desintegración, con efectos tanto en las sociedades nacionales como en la sociedad mundial, altamente intercomunicada pero de ninguna manera idílica.

A la luz del estudio PISA se detecta la necesidad de someter las políticas educativas nacionales a un balance crítico, que incluya las relaciones culturales en su conjunto. Esto daría a las políticas educativas un nuevo significado. ¿Qué pueden aprender los estados al compararse unos con otros? Ante todo, se trata de encontrar las causas y las condiciones de la situación actual y su génesis histórica, y no de emprender acciones que las oculten, de maquillar los resultados o de aumentar una efectividad sólo aparente.

Keiner recomienda que las ciencias de la educación renueven tanto sus métodos como su discurso, en un sentido comprometido políticamente. Frente a la tendencia a privatizar la educación, las ciencias de la educación tendrían que insistir en que “la educación pública es una tarea colectiva y subjetiva, importante para la democracia, que no requiere de una desregulación sino de una rerregulación radical y con conciencia histórica”. Miguel Agustín Romero Morett dice al respecto:

Globalización es estandarización, ajuste a parámetros estables de calidad, precisión de normas y procedimientos, desarrollo de competencias de valor añadido para la competitividad global. Es, además, adopción de patrones culturales y de organizaciones consagradas desde las metrópolis de la producción.

Por otra parte, las observaciones de Dieter Keiner acerca del trato de la educación como mercancía y servicio en el marco de los acuerdos internacionales, son de especial interés, tanto por su actualidad como por la necesidad de que esta no quede atrapada en las redes de la economía mundial. Él destaca la íntima relación entre las intenciones de la OMC, el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) y el estudio PISA. Lo que está en juego es el diseño de una política global por parte de las organizaciones mundiales, cuyas reglamentaciones imponen medidas a los estados nacionales que comprometen su autonomía. Por ello, sugiere una práctica autocrítica y autoconsciente, con conocimiento de los complicados procesos internacionales de desarrollo, de manera que no se pierda de vista la dimensión global, pero tampoco la perspectiva local y subjetiva de los involucrados.

La internacionalización de lo educativo se demuestra en la acreditación de las instituciones universitarias, de los programas académicos y de los procesos de gestión del aprendizaje y del conocimiento, y en la certificación de los egresados de educación superior, de los profesionistas y de los trabajadores intelectuales.

En este sentido, Romero Morett señala que las políticas educativas derivadas de los organismos internacionales deben ser sometidas a un examen y valoración a la luz de las condiciones y los recursos reales de las instituciones y de los académicos de cada

país. Sólo si estas se comprometen con el plan de vida y carrera de sus académicos, con sus propios programas de estudio, investigación e internacionalización, la dialéctica entre lo local y lo global podría convertirse en un resorte que impulse el crecimiento y el desarrollo de la educación.

Hay que recalcar que la globalización se sustenta en las diferencias culturales. Las implicaciones de la diversidad para la convivencia siguen siendo una asignatura pendiente para países como México. A este aprendizaje estamos obligados en la medida en que inexorablemente tendremos que integrarnos, dentro y fuera de nuestro territorio, con toda clase de culturas, algunas muy próximas a nuestras raíces, como la iberoamericana, y otras más distantes, como la anglosajona. La base simbólica de la identidad no es tan fuerte como para impedir que los intereses colectivos tengan prioridad sobre las pretensiones de facciones y partidos.

Además, a la barbarie del estado nacional se suman las dimensiones mundiales de la barbarie bélica. La educación sólo puede enfrentar estos retos en la medida en que sea capaz de proponer modelos de formación ética, de propiciar tanto el desarrollo de competencias y habilidades como de actitudes y valores.

Si continúa la tendencia impuesta por los organismos internacionales, las instituciones educativas acabarán por perder de vista sus fines específicos y la educación se reducirá cada vez más a mera mercancía. Los efectos sociales de estos procesos son lo más opuesto a los ideales del humanismo. La formación de personas como si se tratara de mercancías, de acuerdo con criterios de utilidad, carece de toda legitimidad. Aquí se abre un ámbito en el que las ciencias de la educación pueden renfocar la tarea educativa con una mirada crítica. El discurso de este tipo de saber no se puede mantener en la ingenuidad acerca de los procesos globales,

como en el caso de la OMC y el GATS, que buscan imponer un nuevo concepto de educación y formación, y con ello un nuevo concepto de hombre.

Un modo de actuar a contracorriente es la cualificación para participar y constituir una sociedad democrática —al respecto, el pensamiento de John Dewey mantiene toda su vigencia—, y la necesidad de que los maestros reflexionen sobre su práctica. Keiner considera que este ejercicio es condición indispensable para que la acción educativa sea en verdad humana. Hay que partir de las experiencias y las prácticas locales. Reflexionar y redefinir continuamente los propios esquemas de sentido supone la explicitación de las contradicciones de la realidad. Para poder dar respuesta a la pregunta por el mundo en que deseamos vivir, debemos rescatar el vínculo que existe entre la teoría y la práctica en los procesos educativos.

Keiner concluye que la pregunta por lo que le sucede al ser humano cuando se encuentra bajo estructuras sistémicas, no tiene sentido como denuncia moral del sistema. Se trata de una comprensión de la práctica como teoría y de la teoría como práctica, de asumir los contextos de vida local como ámbitos de responsabilidad y de organización, de tal manera que el estado cumpla con su papel subsidiario al garantizar las condiciones para que esto sea posible.

I. Sobre la nueva dialéctica entre la responsabilidad global y la responsabilidad nacional / local de las políticas educativas o en busca de los actores sociales del futuro. Reflexiones sobre el informe *La educación encierra un tesoro*

Dieter Keiner

Traducción de Laura Ibarra y Maike Kreisel

Las decisiones en la educación conciernen a toda la sociedad.

Jacques Delors

La redefinición de las políticas educativas como tarea de la sociedad mundial

El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *La educación encierra un tesoro*, editado por Jacques Delors (Delors *et al*, 1996), es un documento interesante que desde un nivel programático invita a la reflexión sobre una redefinición de las políticas educativas como tarea de la sociedad en cada país del mundo.

Se trata de uno de los pocos documentos recientes, provenientes de un contexto supranacional, que puede suscitar una comunicación

internacional sobre educación, aprendizaje y políticas educativas, además de que anima a observar de manera crítica las condiciones educativas en los respectivos países. El informe contiene posiciones propias de una perspectiva humanista de desarrollo mundial, de la que tanto los gobiernos como los actores sociales pueden apropiarse (véanse Keiner, 1997 y Bracht y Keiner, 1998a).

El informe de la UNESCO fue presentado antes que el primer estudio del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y ofrece posibilidades cualitativamente distintas para discusiones sobre las políticas educativas, pues no enfoca como punto central la cuestión de optimizar en el ámbito nacional las condiciones para competir a nivel global sino la de la responsabilidad nacional en la sociedad mundial.

Mis reflexiones sobre este informe tienen como trasfondo los apuntes y posiciones teóricos de Norbert Elias sobre la civilización. Por lo tanto, entiendo a este informe como un intento por redefinir, desde el concepto y desde el contenido, las políticas educativas como tarea de la sociedad mundial, más allá de las fronteras y los límites de los estados nacionales, pero que al mismo tiempo puede realizarse sólo en ellos.

El informe es un documento desarrollado en un contexto político y científico internacional que se refiere, en el sentido de Elias, a la realidad mundial, a la humanidad como unidad real de supervivencia. Enfatiza la necesidad de desarrollar en el individuo, con ayuda de una nueva orientación de las políticas educativas en las sociedades nacionales, un *habitus* que corresponda cada vez mejor a la realidad global, para así disminuir también las discrepancias entre un *habitus* individual, enfocado aún fuertemente hacia el estado nacional, y la realidad global, discrepancias que, de acuerdo con Elias, “se sitúan entre las particularidades estructurales más peligrosas del nivel de

transición en el que actualmente nos encontramos” (1991: 308). En otras palabras, este informe toma en serio a la sociedad mundial como un nuevo ámbito de síntesis e integración, en sustitución del estado nacional como eje central.

Además, junto mis reflexiones con los resultados de las investigaciones de Ramírez y Boli (1987), y parto de la tesis de que el informe de la UNESCO sugiere que la estructura de las relaciones entre individuo, nación, progreso, socialización / infancia y estado, que era constitutiva de la fase temprana del desarrollo de los sistemas públicos educativos en Europa Occidental, se debe redefinir de forma apropiada ante los procesos de desarrollo globales actuales, acelerados por el de la globalización de la economía mundial, y complementar con la sociedad mundial como plano de referencia.

Los trabajos de Ramírez y Boli, entre otros, ilustran que existe una escala de globalización estructural y de contenido de los sistemas educativos nacionales, que hace parecer factibles tales informes y permite evaluar su grado de veracidad.

Nos ocupamos, entonces, de un documento que contiene múltiples desafíos para diferentes actores en el contexto de una reorganización de las políticas educativas nacionales, basada en una reflexión a nivel global.

Características centrales del informe de la UNESCO

La educación encierra un tesoro

En la recepción que este informe ha tenido en las ciencias de la educación en Alemania, se plantea una pregunta que acompañó su elaboración: “¿Cómo abordaría un informe de esta naturaleza las diferencias entre las religiones, culturas y sociedades?” Una de

sus tareas fue “determinar las condiciones globales bajo las cuales probablemente se desarrollarían la educación y la formación en el siglo XXI”. También se subraya que uno de sus propósitos fue “no reducir los proyectos para la educación y formación a la descripción de las condiciones reales” (Wulf, 1996: 99).

En la exposición de sus características esenciales, desde la perspectiva de Christoph Wulf, se hace referencia a los conflictos, señalados en el documento, a los que probablemente se enfrentarán la educación y la formación en este siglo; al significado del aprendizaje como concepto central, y a la necesidad de una discusión pública sobre cuestiones educativas y la responsabilidad del estado y de la opinión pública. Wulf plantea algunas preguntas que, según su comprensión, deben orientar una discusión crítica del informe en las ciencias de la educación:

- ¿Es el informe consecuente con sus intenciones y proporciona “una perspectiva general para el *desarrollo humano* con ayuda de la educación y la formación”?
- ¿Contiene el informe un acento *eurocentrista demasiado pronunciado*?
- “¿No reducen la pretensión y el carácter universales del informe su relevancia para las diferentes regiones del mundo, y no habría una *especificación regional* incrementado su valor para la reforma del sistema educativo?”
- ¿No se están evadiendo conflictos y controversias, al omitir el concepto de “*desarrollo sustentable* como punto de referencia para la educación”?
- “¿No resultan demasiado optimistas las *condiciones antropológicas* y los supuestos sobre la capacidad de perfeccio-

namiento del hombre en los que se basa el informe?" (1996: 104; véase además Condorcet, 1998).

Del mismo modo, hay que destacar que la educación se concibe en su papel fundamental en el desarrollo personal y social; no aparece como un remedio milagroso o una fórmula mágica sino como un medio general del que la humanidad dispone para ayudar a reducir la pobreza, la marginación, la ignorancia, la represión y la guerra.

Políticas educativas (*educational policies*)

El informe enfatiza este significado fundamental de la educación, para lograr el mayor interés posible de la opinión pública por esta forma de entenderla, en tiempos en los que las políticas educativas se encuentran en el último lugar de la agenda.

Las políticas educativas (*educational policies*) aparecen como concepto en plural, lo que nos remite a la vez a las responsabilidades de los estados nacionales y a la falta de políticas educativas globales. Este plural conceptual se encuentra en todo el informe. Del mismo modo, siempre está presente el nivel de reflexión de las políticas educativas en la estructura del informe y en los procesos globales de entendimiento que intenciona respecto a la nueva y necesaria importancia de la educación para la sociedad mundial.

Asimismo, la lógica del informe asume que la globalización consiste también en una mundialización de los problemas centrales de la humanidad y que por lo tanto sería impensable no abordar los problemas del ejercicio de las políticas educativas.

Así, en el informe, estas se complementan con opciones estratégicas que podrían ser consideradas para establecer mejores condi-

ciones en el mundo. Entre ellas se encuentra, sobre todo, el fomento de las condiciones de participación de las personas, para revivir la práctica democrática en todos los niveles de la convivencia humana.

Por eso, la Comisión identifica siete campos de tensión, caracterizados por sus polos respectivos, que en su conjunto hemos de concebir como desafíos para las políticas educativas:

- Entre lo global y lo local en la vida de las personas.
- Entre el plano universal y el plano individual de la cultura.
- Entre la tradición y la modernidad.
- Entre las consideraciones de corto y de largo plazos.
- Entre la necesidad de competir y la preocupación por la igualdad de oportunidades.
- Entre un aumento extraordinario del conocimiento y de la capacidad humana de asimilación.
- Entre una orientación espiritual y material de la vida (Delors *et al*, 1996: 16–18).

Estas relaciones de tensión caracterizan, según el informe, las situaciones problemáticas esenciales a nivel global con miras al siglo XXI, y se nombran con el fin de ser discutidas y revisadas públicamente. La educación, la concepción de la educación y las políticas educativas juegan aquí un papel decisivo. De manera explícita se mencionan en la cuarta relación de tensión. Ante una opinión pública que exige respuestas y soluciones rápidas para problemas complejos, se les asigna la tarea de llevar problemas complejos con paciencia, consensos y estrategias de reforma negociadas, a una solución.

El significado de un nuevo concepto de aprendizaje para las políticas educativas y la educación

Según mi comprensión de la estructura interna de este informe, el concepto de políticas educativas, orientado a la mediación entre expectativas y necesidades a corto y largo plazos, se refiere de manera sistemática a la transmisión y aceptación de un nuevo concepto de aprendizaje, como aspecto central de las condiciones futuras de la educación y las políticas educativas.

Si el informe anterior, el llamado *Informe Faure* de 1972, ya había puesto el problema del aprendizaje permanente en el centro de la discusión pública (véase, entre otros, Coombs, 1969), en este se presenta, partiendo de los procesos de aprendizaje necesarios a lo largo de toda la vida en el siglo XXI, una diferenciación de las tareas de aprendizaje que se refieren en conjunto a la relación dialéctica de aprendizaje subjetivo y colectivo (véase Bracht y Keiner, 1998).

Se identifican cuatro dimensiones centrales del aprendizaje como labor esencial de la educación, que son concebidas como pilares:

- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a ser (Delors *et al*, 1996: 85–97).

Estos pilares son la expresión de una comprensión futura del aprendizaje que se refiere de forma consciente a la conformación de las condiciones del mundo, en la que la dimensión subjetiva y colectiva del aprendizaje se concilian, y es puesta en relación con el proceso educativo y con dos objetivos centrales de la educación, formulados como

áreas de trabajo de las políticas educativas: proporcionar y garantizar estándares educativos y hacer valer el derecho a la equidad.

Con estas ideas de trasfondo, el informe aborda de forma directa la importancia de los actores políticos involucrados en la toma de decisiones, así como las nuevas obligaciones de los maestros y de la sociedad en su conjunto, pues ¿cómo se podría, para el bien de las políticas educativas y la educación, generar un interés en la opinión pública por estas cuestiones sin esos grupos?

La opinión pública y la educación como bien público: sistemas educativos y perspectivas sociales de desarrollo

La opinión pública, los actores públicos que toman decisiones y las autoridades se ven confrontados con la educación como un bien público al que deben tener acceso todos los hombres. Esta concepción de educación, aprendizaje y políticas educativas se refiere, en su dimensión de tareas y responsabilidades, a los desafíos y peligros que residen en la conformación de la sociedad mundial con miras al siglo XXI, y que se encuentran en la falta o en la disminución de la cohesión social para la participación democrática y en el estancamiento del desarrollo de las condiciones democráticas. A este contexto pertenece también la reflexión sobre la relación entre crecimiento económico y desarrollo humano.

Con vistas a estos desafíos y peligros, los sistemas educativos se enfrentan a la tarea de mejorar sus servicios cualitativa y cuantitativamente:

En todo el mundo se les exige a los sistemas educativos hacer más y hacerlo mejor. Presionados por todos lados, tienen que

responder, como hemos visto, a la necesidad de desarrollo económico y social, especialmente vital para los grupos más pobres de la población (Delors *et al*, 1996: 155).

Y también a una multiplicidad de tareas culturales y éticas. En estas tareas y desafíos relacionados con las tensiones mundiales y los momentos de peligro global que estas entrañan, la Comisión parte de que existen opciones para los sistemas educativos sobre las que hay que tomar decisiones conscientes. Se trata de elegir entre distintos tipos de desarrollo social que pueden cambiar en cada país:

Estas elecciones, entre diferentes tipos de sociedad, pueden variar de país a país, aun cuando algunos de los principios subyacentes sean los mismos. Sin embargo, las estrategias adoptadas deben ser consistentes en los marcos del tiempo y el contexto social con las decisiones tomadas (Delors *et al*, 1996: 155).

Se considera que la tarea esencial de los actores políticos reside en involucrarse en perspectivas de desarrollo consistentes, enfocadas hacia el futuro y concebidas a largo plazo, que garanticen tanto la estabilidad del sistema como las capacidades de su reforma, junto con un “debate público genuino” sobre las opciones económicas y financieras contenidas en ellas. La cuestión de los recursos se considera como un criterio esencial para los distintos puntos de partida y perspectivas de crecimiento en los países desarrollados y menos desarrollados.

Para estos dos grupos de países —para otras diferenciaciones de grupos de países o al interior de estos, como desde nuestra perspectiva se muestran en la caracterización de las estructuras del pro-

ceso de globalización visto como un proceso de reestructuración del sistema económico mundial capitalista (Keiner, 1996 y 1998)— es válido a escala mundial que las decisiones sobre las respectivas opciones en la educación y respecto a los sistemas educativos sean tomadas por las respectivas sociedades a partir de votaciones públicas y que, por lo tanto, los procesos de decisión de tales opciones se vinculen con las discusiones públicas, democráticas, tanto en lo que se refiere a los recursos como a las metas de la educación:

Así las decisiones en la educación conciernen a toda la sociedad y requieren el establecimiento de un debate democrático, no sólo sobre los recursos destinados a la educación sino también sobre sus fines últimos (Delors *et al*, 1996: 157).

La Comisión supone que estos debates públicos en las respectivas sociedades deberán considerar las cuatro dimensiones del aprendizaje en su relación con la necesidad de una nueva forma del conocimiento.

La educación como un bien colectivo. Las nuevas tareas de los estados y los gobiernos

Para mi horizonte de preguntas derivado de las ideas de Norbert Elias, es interesante que la Comisión considere la educación como una tarea colectiva que no se puede dejar a las fuerzas del mercado. Al estado se le señala su responsabilidad ante los ciudadanos, que incluye tanto las medidas para la creación de un consenso nacional sobre educación, como la consideración de la congruencia de los

sistemas educativos y la proyección a largo plazo de las perspectivas de desarrollo (Delors *et al*, 1996: 160):

La educación constituye un bien de carácter colectivo que no puede someterse a una simple regulación por el mercado. En particular se trata de crear un consenso nacional sobre la educación, establecer una coherencia general y proponer una visión a largo plazo.

Una de las primeras tareas de los poderes públicos consiste en suscitar un amplio acuerdo entre los distintos agentes sobre la importancia de la educación y sobre su papel en la sociedad (Delors *et al*, 1996).

La tarea de los gobiernos se nombra con claridad: “todas las partes involucradas en la educación deben orientarse hacia los fines acordados colectivamente, en un contexto de valores compartidos” (Delors *et al*, 1996: 62).

Se considera que la justificación básica del papel del estado como representante de una sociedad pluralista en la que la educación significa una tarea permanente, es la responsabilidad de regular el sistema educativo, que se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Las políticas educativas deben ser entendidas como un instrumento a largo plazo con el que se asegura la continuidad, tomando en cuenta decisiones aún abiertas y la implantación de reformas.
- Se deben evitar respuestas a corto plazo o reformas parciales que en el siguiente cambio de gobierno se pudieran revertir.

- Una planeación a largo plazo se debe sustentar en análisis cualitativos de la realidad que incluyan diagnósticos lo más exactos posible, análisis con orientaciones para el futuro, datos sociales y económicos de fondo, así como una conciencia de las tendencias y evaluaciones mundiales en educación.
- El acceso a la educación no se debe negar a individuos ni a grupos sociales.
- Las políticas educativas del estado deben adoptar un rol de repartición en favor de las minorías y los grupos menos privilegiados.
- La garantía de los estándares de calidad en la educación a través de las políticas educativas, implica también la imposición de estándares generales.
- Las instituciones públicas o privadas que conforman el núcleo del sistema educativo, se pueden desarrollar en procesos consensados a largo plazo, lo que significa que las políticas deben garantizar una coherencia de la dimensión espacio-tiempo.
- Las disfuncionalidades se deben superar y evitar a través de la coordinación de los diferentes planos institucionales de la educación y del desarrollo de las condiciones para la creación de procesos permanentes de aprendizaje.

Con relación a las futuras perspectivas del desarrollo mundial, a los gobiernos de los estados nacionales les corresponderá un papel adicional, fuera de las instituciones educativas formales, que se caracteriza por dos objetivos: el sistema educativo debe ser transparente y comprensible para poder garantizar su estabilidad y, al mismo tiempo, se deben establecer coaliciones que posibiliten innovacio-

nes y liberen nuevas energías para las tareas educativas (Delors *et al*, 1996: 160–162).

En un contexto de políticas educativas para el desarrollo de los sistemas de educación nacionales entendido de esta manera, la tarea esencial de los gobiernos consiste, según la Comisión, en guiar procesos colectivos de manera pública y con todos los participantes, y vincularlos con objetivos acordados a través del consenso de valores compartidos.

El contexto así definido de tareas y responsabilidades de los estados, los gobiernos y las políticas educativas estatales, implica asegurar la toma de decisiones sobre inversiones con responsabilidad de toda la sociedad, considerando que la Comisión supone que las políticas de educación y formación ofensiva pueden contribuir a la eliminación del desempleo, la marginación y la polarización entre naciones, grupos étnicos y religiones.

Además, se enfatiza que las inversiones en educación tienen más que una dimensión social: son concebidas como inversiones económicas y políticas que producen consecuencias positivas a largo plazo. Junto a una política de inversión consciente, con responsabilidad social y que considere los procesos de desarrollo de la sociedad mundial, la Comisión invita a utilizar los recursos que ofrece la sociedad de la información para las políticas y los procesos educativos.

De ahí que una de las tareas de los sistemas educativos sea proporcionar a todos los alumnos conocimientos para manejar y dominar las nuevas tecnologías, con el fin de evitar que se acentúen las desigualdades sociales con el triunfo de estas. Aquí se mencionan dos tareas esenciales: una mejor divulgación del conocimiento y un aumento de la igualdad de oportunidades.

La Comisión demanda un uso más ofensivo de las tecnologías, a fin de aprovechar sus diferentes ventajas en el sistema educativo,

tanto para los individuos como para la sociedad. Esto dependerá de las alternativas financieras, sociales y políticas que se elijan, lo que también implica impedir que crezca más el abismo entre los países pobres y ricos, con el uso de las nuevas tecnologías y con los procesos educativos necesarios para su desarrollo.

Además, se hace hincapié en que la introducción de las nuevas tecnologías no conduce a una reducción o devaluación del papel del maestro. Por el contrario, sería necesario proporcionar una mejor formación a los maestros, sensibilizarlos y prepararlos para los cambios sustanciales en los procesos cognitivos de los seres humanos, ligados a las tecnologías modernas.

En el futuro, no será suficiente aprender a enseñar, se necesitarán también competencias que posibiliten nuevas formas de alfabetización. Para la formación de los maestros y para la labor docente se visualiza la tarea de saber enfrentar competente y responsablemente las implicaciones sociales y educativas de las nuevas formas de información y comunicación (Delors *et al*, 1996: 162–170).

El proceso de globalización y la reestructuración de la relación entre el estado nacional y la sociedad mundial

El contexto de tareas y responsabilidades de los estados, los gobiernos, las políticas educativas estatales y los actores de la sociedad civil que se define aquí, está relacionado en el informe con el proceso de globalización y así cobra sentido. El informe supone que el proceso de globalización es irreversible y requiere respuestas también globales. En este sentido, la educación y las políticas educativas se consideran como respuestas fundamentales para este proceso.

Con respecto a la nueva dialéctica de las relaciones entre el estado nacional y la sociedad mundial que se está gestando, y lo que cada gobierno debe hacer, el desarrollo futuro deberá conducir a nuevas estructuras y modelos de acción internacionales. La Comisión supone que será necesario reformar el conjunto completo de instituciones internacionales, pues su estructura y sus logros han mostrado ser inadecuados e inefectivos (Delors *et al*, 1996: 33, 177–178). Para poder educar al mundo como una “aldea global” (“educating the global village”), se requiere de nuevas formas y dimensiones de cooperación internacional (Delors *et al*, 1996: 77–189).

Para emprender las tareas educativas en una aldea global con estructuras tan heterogéneas, contradictorias y polarizadas, será indispensable, además de la cooperación internacional, lo siguiente:

- Disminuir la discriminación educativa de niñas y mujeres que a escala mundial aún resulta grave.
- Aceptar la relación entre educación y desarrollo social, con el fin de disminuir la pobreza y el desempleo, y de promover la integración social.
- Abrir posibilidades para la educación como inversión económica, social y humana, a largo plazo, propiciando a nivel internacional acuerdos sobre las deudas estatales y la aplicación de nuevos modelos, para conjugar la reducción de la deuda con un crecimiento continuo y sostenido de las inversiones en desarrollo social.

En esta caracterización se denota que el informe de la UNESCO sobre las cuestiones de la educación en el siglo XXI, contiene una tematización consciente de las tareas de las políticas educativas en los res-

pectivos estados y sociedades nacionales, respecto a las relaciones y perspectivas de desarrollo de la sociedad mundial. Todas las preguntas al informe y a las condiciones de las políticas educativas de cada nación, se tienen que plantear desde este contexto.

A este respecto, una característica esencial del informe es que concibe la irreversibilidad del proceso de globalización como un posible peligro, pero también como un desafío para los contextos nacionales, que tendrán que enfrentarlo en los momentos de riesgo para el desarrollo humano.

En este informe no se analiza, al menos no con la claridad conceptual indicada, mi tesis de que la globalización como proceso de reestructuración del sistema económico mundial capitalista conduce a una redefinición de la dialéctica entre el estado nacional y la sociedad mundial, y de las tareas de las políticas educativas nacionales en el contexto de los cambios de las estructuras estatales (véanse Keiner, 1996 y 1998). Sin embargo, se les recuerda a las sociedades nacionales su nueva responsabilidad global, que se relaciona con una reestructuración de las políticas educativas que tomen en cuenta los sistemas educativos nacionales, un desafío nada sencillo para ningún estado ni para ninguna sociedad.

Esto corresponde a mi lectura del proceso de globalización cuando supongo que la solución de los problemas nacionales relacionados con las reformas internas de las instituciones sociales y estatales, determinará en gran medida cuál será el lugar de las sociedades nacionales en la mundial y en un sistema capitalista que se reordena.

A la pregunta sobre cuáles son el concepto y la teoría de las políticas educativas de los que disponen las ciencias de la educación en Alemania, cuya reconstrucción histórica y analítica se ha intentado

hacer en otro lugar (Keiner, 1998b), el informe de la UNESCO contiene interesantes desafíos con respecto al futuro.

Este informe confirma mi tesis de que las ciencias de la educación en la República Federal de Alemania, a raíz de no haber dado continuidad al conocimiento histórico y sistemático que fue impulsado sobre todo por las reformas en los años sesenta, se encuentra en una situación en la que, confrontada con nuevas tareas, carece de un concepto adecuado de lo que determinará futuros procesos de desarrollo: el diseño de políticas educativas estatales en una perspectiva global; de poder iniciar un debate público sobre el futuro de la formación y la educación; de entender los cambios de las categorías centrales del pensamiento de las ciencias de la educación como problema teórico y práctico, y de generar nuevos conocimientos para redefinir la relación entre la sociedad nacional y la sociedad mundial y, con ello, la relación entre estado y sociedad.

Sería interesante contar también con apreciaciones similares de otros países, para poder evaluar de manera adecuada el papel público de las ciencias sociales y de la educación en el proceso de una reinención de las políticas educativas nacionales, en relación con las internacionales.

Las ciencias de la educación y los actores sociales entre el estado y la sociedad. La nueva responsabilidad de la práctica local para los procesos de desarrollo de la sociedad mundial

Ante el nivel de reflexión y la conciencia del problema que se logró con el informe de la UNESCO, es indispensable un análisis del lugar de las ciencias, en especial de las ciencias sociales y de la educa-

ción, en la relación de tensión entre el estado y la sociedad. ¿Cuáles son los espacios y las posibilidades de acción y los intereses de los diferentes actores? ¿Qué consensos se pueden lograr? ¿Qué contradicciones no se pueden superar? ¿Para qué cuestiones existe un espacio público y cuál es este?

El informe es una de las señales de que no sólo vendrá una reanimación de los discursos públicos sobre la educación, el sistema y las políticas educativas sino que también podrán participar las ciencias de la educación en la determinación de estos discursos y no nada más en el medio de los paradigmas de las ciencias humanas. Es de temerse, como lo señala Bernhard Fabian respecto a las ciencias humanas, que “con la marginación institucional [...] aparentemente se presente también una marginación intelectual” (1996: 13). Por lo tanto, no hay que interpretar su descripción de la situación solamente como polémica:

Se generalizó la investigación de nichos, el trabajo repetitivo que se ocupa de pequeñísimas partes se estilizó como una labor completamente válida, la pseudo-originalidad encontró oídos, actores académicos que se escenifican a sí mismos se abrieron paso con un jergón de moda colocándose en primer plano (Fabian, 1996: 14).

Por el contrario, Fabian supone que quien mira más allá de su área y su tiempo, no sólo ve problemas “que surgen de una disfuncionalidad de las ciencias humanas, sino también tareas cuya solución dependerá en el futuro de la participación responsable de las ciencias humanas” (1996: 16).

Esta colaboración de las ciencias humanas, con la conciencia de su responsabilidad y en proyección para el futuro, que debe pen-

sarse siempre como una elaboración competente y pública de discursos sociales relevantes, no podrá prescindir de un análisis sin reservas de la “disfuncionalidad” y sin una redefinición de la conceptualización, la teoría y la organización desde la ciencia. Dicho desde la sociología de la ciencia, se vislumbran procesos de una redefinición radical tanto para la dimensión cognitiva como para la dimensión social de la ciencia —o una nueva pérdida de la relevancia pública y social.

Según mi análisis, el proceso de globalización que obedece siempre al primado de la economía y a los intereses de los monopolios que actúan de manera global, no aparece como un proceso exterior a las relaciones sociales y culturales de la sociedad mundial. Las estructuras y los rasgos esenciales de este proceso subrayan la necesidad de la creación de un nuevo espacio social para las políticas educativas. Pero esta nueva determinación pública del espacio probablemente dependerá de una definición conceptual–teórica e histórica–sistemática de las políticas educativas ante los nuevos desafíos, adecuada para el nivel de desarrollo de la sociedad mundial.

Sin embargo, ¿en qué condiciones se aprenden las ciencias y en cuáles no? ¿Por qué se transmiten ciertos conocimientos y por qué otros no? ¿Qué posibilidades tendría el sistema de las ciencias, y cada una de ellas en particular, de diseñar de manera reflexiva procesos de aprendizaje que consideren su evolución y responsabilidad ante el desarrollo del estado de conocimientos sociales en una perspectiva nacional y mundial?

En todo caso, el informe de la UNESCO no debería simplemente descartarse como un documento de la hegemonía eurocentrista o considerarse como tal en regiones que se encuentran al otro lado de los muros del supuesto primero de los mundos. El informe compromete también a las ciencias de la educación en mayor grado con la reflexión sobre aquello que Paul Kennedy consideró necesario, ante

las “fuerzas de cambio, de largo alcance, complejas e interactivas” con las que el mundo se enfrenta al inicio de un nuevo milenio: “nada menos que la reeducación de la humanidad” (1993: 339; véase también Cuéllar, 1998). Pero además es posible leer este informe como un recuerdo tardío de Condorcet y las perspectivas posibles y necesarias del futuro desarrollo humano que él reconoció:

Nuestras esperanzas acerca del futuro de la especie humana pueden reducirse a tres puntos importantes: la destrucción de la desigualdad entre las naciones, el progreso de la igualdad dentro de un mismo pueblo, y finalmente el perfeccionamiento real del hombre (1988: 265–266; véase también Keiner, 1998b: 255–270).

Referencias

- Bracht, Ulla y Dieter Keiner (1998). “Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Review”, en *Jahrbuch für Pädagogik*, Verlag Peter Lang, Frankfurt.
- Condorcet (1998). “Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain (1795)”, en *Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain / Fragment sur l’Atlantide*, Flammarion, París (en español: *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, Editora Nacional, Madrid, 1980).
- Coombs, Philip H. (1969). *Die weltbildungskrise*, Klett Verlag, Stuttgart.

- Delors, Jacques et al. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century*, UNESCO, París (en español: *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, UNESCO, México, 1997).
- Elias, Norbert (1991). "Wandlungen der Wir-Ich-Balance", en Elias, Norbert, *Die gesellschaft der individuen*, Suhrkamp, Frankfurt.
- Fabian, Bernhard (1996). "Die geisteswissenschaften – nach ihrer 'Krise'", en Fabian, Bernhard (coord.), *Zukunftsaspekte der geisteswissenschaften*, Olms-Weidmann, Hildesheim.
- Keiner, Dieter (1996). "Knowledge as a human right", en Calvo, Joaquín Bernardo (comp.), *Epistemología y educación (Primer Congreso Internacional de Epistemología y Educación)*, EUNED, San José.
- Keiner, Dieter (1997). "Bildungspolitik und weltgesellschaft. Anmerkungen zu *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*", en *Tertium Comparationis*, vol.3, núm.2, Maxmann Verlag CMBH, Munich.
- Keiner, Dieter (1998a). "Globalisierung, bildung und wissen. Anmerkungen zur dialektik von nationalstaat und weltgesellschaft und zu den sich verändernden kontexten für öffentliche erziehung, staatliche bildungspolitik und individuelle bildungs- und lernprozesse", en *Jahrbuch für Pädagogik*, Verlag Peter Lang, Frankfurt.
- Keiner, Dieter (1998b). *Erziehungswissenschaft und bildungspolitik*, Verlag Peter Lang, Frankfurt.

- Kennedy, Paul M. (1993). *Preparing for the twenty-first century*, Vintage Books, Nueva York.
- Pérez de Cuéllar, Javier et al. (1998). *Our creative diversity. Report of the World Commission on Culture and Development*, UNESCO, París.
- Ramírez, Francisco O. y John Boli (1987). "The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization", en *Sociology of Education*, vol.60, núm.1, American Sociological Association, Washington.
- Wulf, Christoph (1996). "Learning: the treasure within. UNESCO-Bericht über erziehung und bildung für das 21. Jahrhundert", en *Erziehungswissenschaft*, vol.7.

II. Consideraciones sobre el desarrollo educativo y las políticas educativas en Latinoamérica, en el escenario de las responsabilidades global y nacional / local*

Rebeca Mejía–Arauz

Dieter Keiner nos da una visión fresca y positiva acerca del informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) titulado *La educación encierra un tesoro*. Señala como algo positivo —y desde luego, así parece— que este documento sea uno de los pocos que “puede suscitar una comunicación internacional sobre educación, aprendizaje y políticas educativas, además de que anima a observar de manera crítica las condiciones educativas en los respectivos países”.

Entiende este informe “como un intento por redefinir, desde el concepto y desde el contenido, las políticas educativas como tarea de la sociedad mundial, más allá de las fronteras y los límites de los estados nacionales”. Desde su punto de vista, “este informe toma en

* Comentario al documento “Sobre la nueva dialéctica entre la responsabilidad global y la responsabilidad nacional / local de las políticas educativas o en busca de los actores sociales del futuro. Reflexiones sobre el informe *La educación encierra un tesoro*”, de Dieter Keiner.

serio a la sociedad mundial como un nuevo ámbito de síntesis e integración, en sustitución del estado nacional como eje central”, aunque también señala que a la postre la tarea de esta sociedad mundial se realiza dentro de los estados nacionales.

Me parece relevante comentar de manera especial tres asuntos directamente ligados con los señalamientos de Keiner. En el primero abordo el asunto de quiénes son la sociedad mundial; aquí trataré los contrastes de las visiones sobre la relación globalización–educación entre países desarrollados y en vías de desarrollo, en concreto entre la visión europea y americana (anglosajona) y la visión africana y latinoamericana. En el segundo punto trato la importancia de la diversidad cultural en la educación. Y en el tercero, me enfoco en el asunto del desarrollo de una nueva concepción de aprendizaje.

Contrastes entre la visión europea y americana (anglosajona) y la visión africana y latinoamericana

A pesar de lo interesante que resulta la idea de que la responsabilidad de definir la educación esté más allá de los estados nacionales y requiera de una comunicación internacional sobre educación, aprendizaje y políticas educativas, coincido con Wulf y Keiner en reconocer la importancia que tienen —como señala el documento de la UNESCO— “los conflictos [...] a los que probablemente se enfrentarán la educación y la formación en este siglo”. Al respecto, hay que subrayar también la importancia de las diferencias mundiales en el abordaje del tema de las políticas educativas y la globalización, diferencias en especial contrastantes entre los países desarrollados y los considerados en vías de desarrollo. Este punto sobre todo está conectado con la gran carencia de atención a los estudios

sobre la diversidad cultural en la educación, asunto que abordaré más adelante.

Una revisión de la literatura sobre globalización y educación de autores de procedencia europea y anglosajona / norteamericana, nos permite encontrar marcados contrastes con respecto a autores de procedencia latina y africana. En el primer caso, expertos europeos y americanos anglosajones en educación parecen tener una actitud positiva y alerta para atender los retos que la globalización impone al desarrollo educativo (Heath, 2002). Para algunos de estos autores el problema es *cómo* enfrentar estos retos. Por ejemplo, es común encontrar alusión al problema urgente de cómo incorporar los avances de la tecnología de información y de comunicación a las prácticas educativas. Otro elemento en el que se concentran es el del mercado internacional educativo o, en otras palabras, cómo desarrollar una educación multicultural. En la educación superior es notable la preocupación por atender al problema de cómo preparar en competencias a los estudiantes, de modo que tengan capacidad para acceder a mercados internacionales de trabajo.

En contraste, para los autores provenientes de países africanos y latinoamericanos, aunque reconocen el desfase entre el desarrollo informativo y comunicacional con respecto al desarrollo educativo, el problema más urgente no está en cómo incorporar la tecnología y cómo educar a los jóvenes para que accedan a esta sociedad global sino en una reflexión y preocupación previas a la pregunta del *cómo*, es decir, se preguntan acerca de las implicaciones de la globalización en la educación. Esta pregunta se relaciona con una historia de colonialismo, en la que estos países han tenido que esconder y prescindir de sus propias concepciones de desarrollo y educación, a fin de poder sobrevivir como comunidad.

Por ejemplo, en Latinoamérica y África es muy clara la preocupación sobre las presiones internacionales para enfocarse más en atender el desarrollo económico que el educativo o el de las identidades nacionales (Carnoy y Rothen, 2002). Como señala de manera explícita Medina Núñez, en el caso de Latinoamérica “se obliga a los gobiernos a enfocar sus prioridades a otras áreas, desamparando la educación, la salud y otros servicios públicos” (2000: 33). En el caso de África, Tikly (2001) dirige nuestra atención a las agendas y demandas tan dispares y contradictorias de instituciones internacionales, como la imposición de políticas estructurales de ajuste del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, por ejemplo, a diferencia de la agenda de la UNESCO, al grado de que, según indica Tikly, las políticas educativas pueden ser vistas como el resultado de un esfuerzo de negociación por parte de un estado frágil, entre las agendas de más de una agencia global.

Este punto revela cómo las diferentes historias de desarrollo de las naciones no permiten un abordaje similar respecto a lo que es central en la tarea de definir políticas educativas en el contexto de la globalización. Por esto, de entrada, la idea de “una comunicación internacional sobre educación, aprendizaje y políticas educativas [que mire] de manera crítica las condiciones educativas en los respectivos países” es esencial, pero al mismo tiempo muy diversa y problemática.

Diversidad cultural

Un aspecto clave al que nos refiere Keiner en relación con el informe de la UNESCO, es sobre una redefinición de la estructura de las relaciones entre individuo, nación, progreso, socialización / infancia y estado.

Sin embargo, entre el individuo y la nación hace falta considerar las comunidades culturales. Justo por esta visión que plantea la relación individuo–nación, progreso, socialización y estado, resulta claro que no hay una consideración verdadera de la diversidad cultural. Las comunidades culturales no siempre (más bien, en pocas ocasiones) se pueden igualar al concepto de nación y en definitiva tampoco se pueden ubicar a nivel individual. De hecho, la educación en muchos países ha sido el medio para crear identidades nacionales, sin atender ni respetar la diversidad cultural que esas naciones comprenden.

Los estudios comparativos sobre diversidad cultural apuntan con claridad a la idea de que cada comunidad cultural define las formas de socialización y participación de sus miembros en función de las actividades relevantes a la supervivencia, desarrollo y mantenimiento de la comunidad, y de esta manera se estructuran diferentes formas de aprendizaje y desarrollo cognoscitivo.

Con la globalización y las diferencias en el desarrollo económico, ahora estamos enfrentando una posibilidad más de asimilación y no de integración o participación igualitaria. Por ejemplo, Medina Núñez señala cómo “la Alianza para el Libre Comercio de las Américas (ALCA) representa el marco específico de la globalización latinoamericana y el camino señalado para su asimilación (no integración) a la dinámica del bloque monetario norteamericano” (2000: 33).

El problema central en los países que han reconocido que cuentan con una pluralidad étnica —es el caso de México, así como de otros países desarrollados y en vías de desarrollo— es que no han logrado implementar estrategias educativas que en verdad respondan a los valores sobre educación y a las necesidades particulares de desarrollo educativo de los diferentes grupos culturales.

La historia en México ha sido primero un intento por aculturar a los grupos indígenas sin ningún respeto y comprensión por sus formas de desarrollo cultural; luego, un intento de integración, y recientemente, una pretensión de desarrollar una educación indígena que, sin embargo, sólo ha hecho uso de la lengua; es decir, nada más se usa la lengua indígena como una ayuda en el salón de clase, en lugar de considerar esta y las prácticas socioculturales indígenas como parte del bagaje esencial en las formas de enseñanza para el desarrollo de las capacidades cognoscitivas apropiadas a la cultura en cuestión (véanse Díaz-Couder, 2000 y Hamel, 1988).

Algo similar ocurre en Estados Unidos, en donde la idea de educación multicultural sigue siendo de asimilación o sólo implica que la cultura dominante conozca a otras culturas pero sin reconocer sus contribuciones a las formas de conocimiento, aprendizaje y desarrollo cognoscitivo, como para incorporarlas al repertorio de prácticas de enseñanza de las instituciones educativas en grupos culturales dominantes.

En los casos en que los países dominantes han investigado las diferencias en el avance educativo, su propósito no ha sido conocer todo el repertorio de posibilidades de educación que pudieran aportar las diversas culturas. Más bien, el foco de su preocupación ha estado en la competencia. Esto sucede en Estados Unidos, por ejemplo, en donde sus investigaciones sobre la enseñanza de las matemáticas en países asiáticos parece resultar de su temor a que cualquier otro país sea más avanzado que ellos, más aún tratándose de un área del conocimiento esencial en el avance científico y en la economía. Lo que no alcanzan a visualizar desde estos estudios es que el gran avance en las matemáticas en países como Japón, no es un asunto de estrategias o competencias de enseñanza en el salón de clases sino una cuestión de variantes en las formas de organización de los escenarios cotidianos

de aprendizaje, en donde las prácticas de interacción en la familia y la escuela están asociadas con valores culturales específicos sobre el conocimiento, que inciden en el desarrollo cognoscitivo.

Pocos investigadores norteamericanos y europeos (excepto aquellos en la perspectiva sociocultural) reconocen la importancia de investigar a fondo la diversidad cultural. Por ejemplo, en Tudge *et al.* esto se señala con claridad al indicar que “lo que cuenta como ‘competencia’ es relativo a la cultura, y sólo puede ser entendido en términos de los valores y prácticas prevalecientes de los miembros de un grupo cultural” (1999: 62).

Peor aún, la investigación sobre diversidad cultural es muy escasa en países latinos y cuando se realiza, no tiene impacto alguno en las decisiones que orientan las políticas educativas.

Un nuevo concepto de aprendizaje para las políticas educativas y la educación

Keiner señala que el informe de la UNESCO refiere a “la transmisión y aceptación de un nuevo concepto de aprendizaje, como aspecto central de las condiciones futuras de la educación y las políticas educativas”. En esta nueva concepción:

La dimensión subjetiva y colectiva del aprendizaje se concilian, y es puesta en relación con el proceso educativo y con dos objetivos centrales de la educación, formulados como áreas de trabajo de las políticas educativas: proporcionar y garantizar estándares educativos y hacer valer el derecho a la equidad.

Este nuevo concepto se debe desarrollar partiendo del reconocimiento de las diferentes concepciones y prácticas de aprendizaje. No se puede hablar de políticas educativas que incluyan aprender a vivir con otros, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, sin considerar las variantes culturales sobre las formas de aprender. De igual manera, es difícil hablar de proporcionar y garantizar estándares educativos y atender a la igualdad, sin conocer la relevancia de las formas específicas de aprendizaje de cada grupo cultural.

Hasta ahora ha sido poca la atención que se ha puesto en los resultados de investigaciones sobre las variantes socioculturales en el aprendizaje, la socialización y el desarrollo cognoscitivo. Mucho menor es el uso que se ha dado a estas investigaciones para orientar políticas educativas a niveles nacionales (sobre todo en Latinoamérica), y menos aun a nivel mundial. Los todavía pocos pero contundentes estudios que se han realizado, muestran cómo las diferentes prácticas de vida cotidiana de las comunidades culturales están ligadas a diferencias en las formas de aprendizaje y de desarrollo de estructuras y procesos cognoscitivos.

En Rogoff *et al.* (2003), se plantea cómo las diferencias entre grupos culturales en la estructura y formas de participación y aprendizaje, varían en relación con lo que la comunidad cultural considera relevante en el desarrollo y maduración de sus miembros. Por ejemplo, en algunas comunidades los niños participan junto con los adultos en actividades de producción económica relevantes para la comunidad. En contraste, en comunidades muy industrializadas, los niños son segregados de actividades formales de los adultos y sus formas de participación con estos se reducen a los entornos de la casa y la escuela, con roles fijos y formas muy estructuradas y jerárquicas. Estas dos tradiciones de organización social conllevan formas muy

diferentes de interacción, de aprendizaje y de desarrollo y estructuración cognoscitiva.

Otras diferencias más específicas se muestran en estudios realizados en comunidades de herencia cultural indígena de América, donde se ha encontrado que estas tienden a enfatizar prácticas de aprendizaje por medio de la observación, la comunicación no verbal y la participación y contribución de los niños en actividades de adultos especialmente relevantes para la comunidad (véanse Lipka, 1998 y Rogoff *et al*, 1993). Esto contrasta en forma notable con las formas de participación y aprendizaje de niños de comunidades industrializadas, donde las familias han participado ya por varias generaciones en la educación formal institucional y donde el medio y las formas de socialización se asemejan más a las tradicionales formas de interacción escolarizada, es decir, centradas en explicaciones verbales descontextualizadas y con interacción jerárquica de uno a uno (Rogoff *et al*, 2003).

En un estudio realizado por Rogoff *et al*. (1993) se encontró una menor frecuencia de interacción grupal en familias europeo-americanas de clase media, que en las de comunidades nativas indígenas de Guatemala e India. Estos investigadores sugieren que las madres e hijos de clase media de herencia europea en Estados Unidos muestran un prototipo de interacción diádica aun en situaciones de grupo, similar a la que ocurre en situaciones escolarizadas.

Para ilustrar las diferencias específicas en las formas de abordar actividades de aprendizaje, presento los resultados de una investigación reciente sobre las formas de aprendizaje y participación en niños de herencia cultural mexicana en Estados Unidos, en contraste con niños americanos de herencia cultural europea (Mejía-Arauz, Rogoff y Paradise, 2003).

En este estudio, distinguimos tres grupos culturales: niños de herencia mexicana cuyas madres tenían poca experiencia educativa formal (promedio de siete grados) y menos tiempo de haber inmigrado a Estados Unidos (HMx-Esc básica); niños de herencia mexicana cuyas madres tenían 12 grados o más de escolaridad y mayor tiempo de haber inmigrado (HMx-Esc alta), y niños de herencia europea cuyas madres tenían 12 grados o más de experiencia escolar formal (HEur-Esc alta).

Las triadas de niños entre seis y diez años de edad, del mismo grupo cultural, realizaron una actividad de aprendizaje informal de doblar figuras de papel. Se videograbaron y se analizaron sus formas de interacción y comunicación para aprender a doblar las figuras. También se estudiaron las maneras de acceder al aprendizaje, ya fuera a través de la observación cuidadosa o de la obtención de información verbal.

Los resultados mostraron que los niños de herencia mexicana y escolaridad materna básica con menor tiempo de inmigración estructuraban su participación en grupos con mayor frecuencia que los otros dos grupos culturales, los que por lo general parecían interactuar en parejas o diadas (véase la gráfica 1).

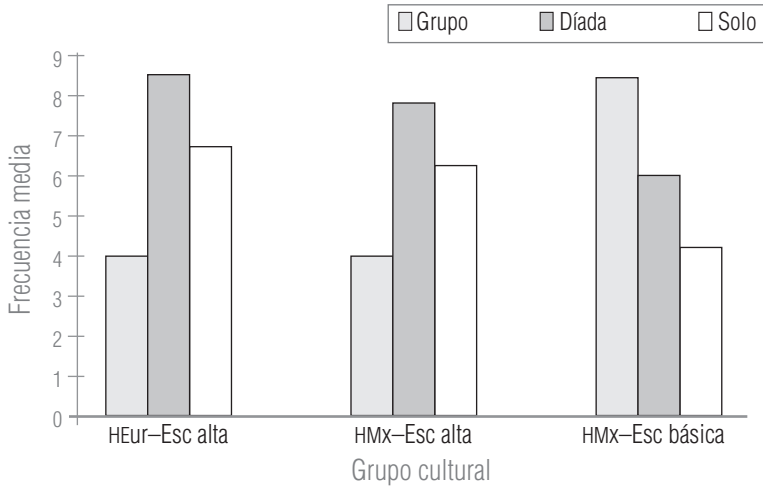
Después, analizamos a qué se enfocaba la interacción del grupo: cuando interactuaban en grupo, los niños mexicanos de escolaridad materna básica se enfocaban con mayor frecuencia que los otros dos grupos culturales a una forma de participación estrechamente compartida (una sola meta compartida) y focalizada en acciones con las figuras de papel (doblar o jugar con ellas), a diferencia de los niños de herencia europea y escolaridad materna alta, cuya participación grupal se organizaba más a través de la conversación (sobre las figuras u otros temas) que a través de las acciones de doblar (véase la gráfica 2).

Otro aspecto que estudiamos fue qué tanto los niños se apoyaban en la observación o en los recursos verbales para aprender la tarea que estaban realizando. Los resultados mostraron que los niños mexicanos de escolaridad materna básica observaban con mayor frecuencia a algún otro niño para obtener información acerca de cómo doblar la figura, en comparación con los otros dos grupos culturales (véase la gráfica 3). Los niños de los tres grupos culturales observaron la demostración del adulto de cómo doblar la figura en grado similar, tal como se esperaba, ya que todos los niños tenían gran interés en hacer sus figuritas.

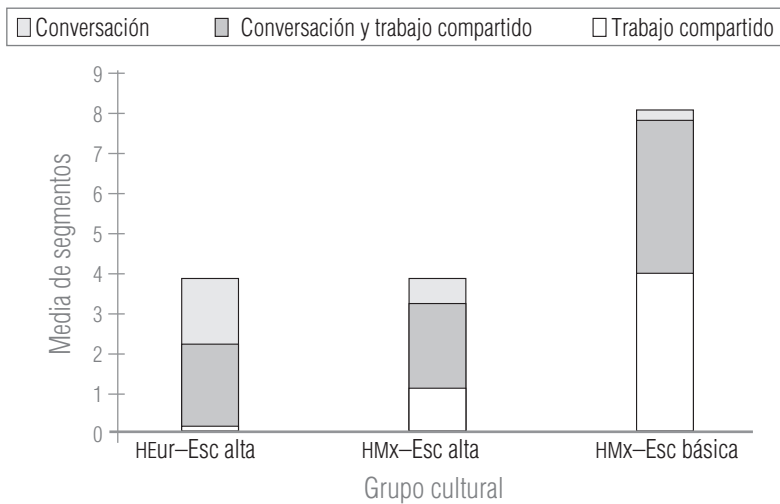
En contraste, también encontramos que los dos grupos de niños de herencia europea y de herencia mexicana con escolaridad materna alta, con mucha mayor frecuencia solicitaban ayuda o información adicional en forma verbal en comparación con los niños mexicanos de escolaridad materna básica. Además, la manera en que solicitaban verbalmente la información implicaba que también les respondieran mediante explicaciones verbales, en lugar de demostraciones no verbales del doblado de la figura. Los niños mexicanos de escolaridad materna básica, en cambio, mostraron un estilo de solicitud no verbal que casi no se daba en los otros dos grupos culturales (véase la gráfica 4).

Estos resultados permiten ejemplificar cómo se dan los procesos cognoscitivos y de interacción ligados al aprendizaje en forma diferencial dependiendo de la comunidad cultural, del acceso que estas comunidades tienen a la educación formal (que en este caso variaba en relación con el estatus migratorio) y de la forma como se estructura y entiende culturalmente el proceso educativo. La importancia de estas variantes de aprendizaje y desarrollo educativo no sólo estriba en la diversidad de oportunidades de educación sino también está relacionada con las tradiciones, las prácticas de interacción

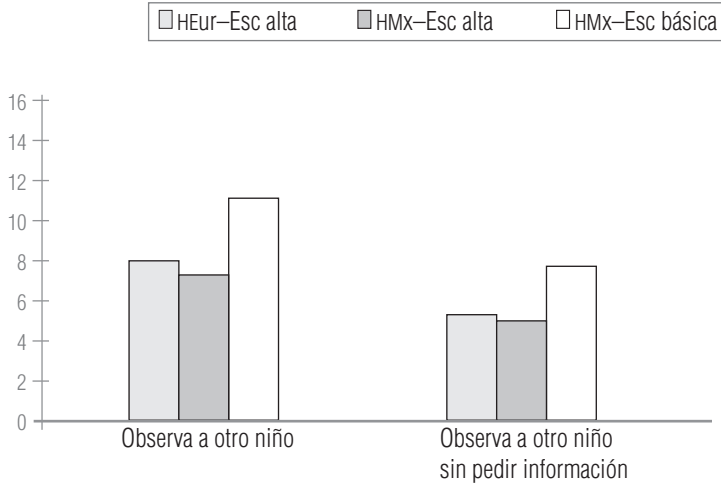
Gráfica 1. Estructura de participación



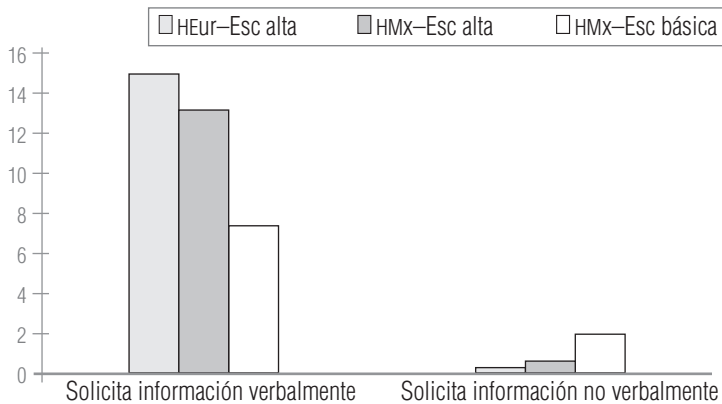
Gráfica 2. Enfoque de participación grupal



Gráfica 3. Observa a otro niño



Gráfica 4. Solicita información o no verbalmente



Clasificación general de criterios para todas las gráficas

HMx-Esc básica: niños de herencia mexicana con escolaridad materna básica.

HMx-Esc alta: niños de herencia mexicana con escolaridad materna alta.

HEur-Esc alta: niños de herencia europea y escolaridad materna alta.

cotidiana y los valores que tienen las comunidades culturales con respecto a las expectativas de educación y desarrollo de los miembros más jóvenes.

Estas tradiciones y prácticas de enseñanza, aprendizaje y desarrollo deben ser valoradas y respetadas (no toleradas) por otras comunidades cuando entran en contacto mutuo. Por tal razón, es importante tener en consideración la diversidad cultural en las prácticas educativas formales e informales.

Conclusiones

Por lo general, se han considerado lo global y lo local como opuestos. Esto es usual en las formas de pensamiento tradicional basadas en una simple polarización, pero es necesario dar un paso hacia un pensamiento más complejo que considere que no es posible desarrollar políticas educativas a nivel global sin integrar un cuidadoso estudio de la diversidad cultural, al considerarla como parte de la naturaleza básica del ser humano.

El ser humano tiene la capacidad de pertenecer de manera simultánea a diferentes grupos sociales, así como de multiplicar sus habilidades aprendiendo estrategias y procesos cognoscitivos alternativos y adecuados a las distintas situaciones socioculturales. Es entonces posible que los miembros de varios grupos culturales, tanto dominantes como no dominantes, incorporen a sus repertorios otras formas de aprendizaje y de solución de problemas para aplicarlas de manera adecuada en diferentes contextos sociales.

Las concepciones de educación y los procesos de socialización están estrechamente ligados a las condiciones ecológicas y al

desarrollo histórico-sociocultural de las comunidades, de ahí que se deba tener cuidado al intentar una definición de las políticas educativas globales bajo la presión de los sistemas económicos de países dominantes, sin asegurar el respeto por las tradiciones y valores de los diversos grupos involucrados.

La diversidad cultural con relación al aprendizaje y desarrollo cognoscitivo debe ser estudiada a fondo, con investigación multicultural exhaustiva. Esta investigación deberá considerarse clave en cualquier intento por definir políticas educativas a nivel mundial.

Referencias

- Carnoy, Martin y Diana Rothen (2002). "What does globalization mean for educational change? A comparative approach", en *Comparative Education Review*, vol.46, núm.1, Journals Division-The University of Chicago Press, Chicago.
- Chavajay, Pablo y Barbara Rogoff (1999). "Cultural variation in management of attention by children and their caregivers", en *Developmental Psychology*, vol.35, American Psychological Association, Washington.
- Chavajay, Pablo y Barbara Rogoff (2002). "Schooling and traditional collaborative social organization of problem solving by mayan mothers and children", en *Developmental Psychology*, vol.38, núm.1, American Psychological Association, Washington.
- Díaz-Couder, Ernesto (2000). "Diversidad sociocultural y educación en México", en Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni Salinas (coords.), *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*, UAM-Xochimilco, México.

- Hamel, Rainer Enrique (1988) "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", en *Signos, Anuario de Humanidades*, UAM-Iztapalapa, México.
- Heath, Greg (2002). "Introduction to symposium on globalization", en *Educational Philosophy and Theory*, vol.34, núm.1, Philosophy of Education Society of Australasia.
- Lipka, Jerry (1998). *Transforming the culture of schools: Yup'ik Eskimo examples*, Erlbaum, Mahwah.
- Medina Núñez, Ignacio (2000). "Entre la globalización y la mundialización de Latinoamérica", en Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni Salinas (coords.), *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*, UAM-Xochimilco, México.
- Mejía-Arauz, Rebeca, Barbara Rogoff y Ruth Paradise (2003). "Cultural variation in children's observation during a demonstration", manuscrito presentado para su publicación.
- Rogoff Barbara et al. (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers*. Monograph of Social Research on Child Development, 236, vol.58, núm.7.
- Rogoff Barbara et al. (2003). "Firsthand learning through intent participation", en *Annual Review in Psychology*, vol.54.
- Tikly, Leon (2001). "Globalization and education in the postcolonial world: towards a conceptual framework", en *Comparative Education*, vol.17, núm.2.
- Tudge, Jonathan et al. (1999). "Cultural heterogeneity: parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia", en Göncü, Artin (ed.), *Children's engagement in the world: sociocultural perspectives*, Cambridge University Press, Nueva York.

III. ¿La diversidad cultural *versus* la homogeneización a través de la comparación? Perspectivas de las políticas educativas nacionales en el contexto de los estudios comparativos internacionales

Dieter Keiner

Traducción de Laura Ibarra y Maike Kreisel

Quizá nuestra cultura sea la más claustrofóbica que jamás haya existido; es la cultura de la globalización, que como el infierno de Bosch, no permite ni siquiera una mirada fugaz a *lugares distintos* o a *modos diferentes*. Lo existente se cierra como una cárcel. Y ante tales limitaciones la inteligencia humana se reduce a mera codicia.

John Berger

Prefacio

Las condiciones de la educación en cada sociedad nacional son parte de sus condiciones culturales, factor y producto a un tiempo. Por lo tanto, los resultados del estudio del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) iluminan las relaciones entre ambas. El PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), lo pretenda o no, se convierte así en un programa de

comparación cultural explícita, la provoca y nos hace recordar que “la comparación de culturas ha sido siempre una práctica social con la que las culturas y las sociedades se han observado mutuamente” (Tenbruck, 1992: 14–15).

Las posibilidades y perspectivas de esta comparación dependen de un procedimiento metódico y de los resultados proporcionados por un método determinado, así como de la valoración que cada sociedad hace de los resultados obtenidos para su contexto nacional y de los criterios con los que ella misma emprende esta tarea. Si, por ejemplo, en la República Federal de Alemania los resultados del estudio PISA son entendidos como producto de la mala situación de las condiciones culturales generales (véase Keiner, 2002), se podría derivar de ahí una mirada comparativa hacia otras sociedades que no se limitaría a aspectos aislados, como las escuelas de jornada completa.

La perspectiva del etnólogo: proceso de globalización, diferenciación e identidad cultural como un campo de diferencias o en contra del afán destructivo de homogeneizar

Clifford Geertz en sus conferencias impartidas en 1995 en el Instituto para las Ciencias del Hombre en Viena, publicadas con el título *El mundo en fragmentos. Cultura y política a fines del siglo xx*, señala que la creciente globalización va acompañada de un aumento de nuevas diferenciaciones. “Se presentan conexiones cada vez más amplias, al mismo tiempo que divisiones más complejas” (1996: 69). Además, constata que

el nuevo capitalismo no va acompañado de una relajación y disminución de las barreras culturales, sino más bien de su reformulación, multiplicación y, como hemos visto, muchas veces de su agudización [Por esto, supone que “la diversidad de las culturas” se mantendrá o aumentará:] La diversidad hace frente a las poderosas fuerzas vinculantes de la producción industrial moderna, del dinero, de la movilidad y del comercio. Entre más se aproximan las cosas, más permanecen separadas. Un mundo unificado está tan lejano como la sociedad sin clases (1996: 70 y 71).

Respecto a las minorías, Geertz afirma que ninguno de los grupos minoritarios “puede ser entendido fuera del contexto de los estados y las sociedades en los que se encuentra inmerso. Todo es diverso, permeable, entrelazado y disperso. La búsqueda de una totalidad ya no es un hilo conductor seguro, y el aislamiento se vuelve un ideal inalcanzable” (1996: 73). Ante la fragmentación, los fragmentos y

el carácter segmentario de nuestro mundo, ya no parece sostenible la concepción de cultura —de una cultura *determinada*, de *esta* cultura— como consenso sobre ideas, sentimientos y valores fundamentales y compartidos. Por el contrario, son los rechazos y las rupturas lo que actualmente delinea el panorama de las identidades colectivas (Geertz, 1996: 74).

Esto ocasiona que “nos enfrentemos a un campo confuso de diferencias y relaciones” (Geertz, 1996: 75), lo que tiene como consecuencia que

busquemos en vano enfoques que desglosen y cuestionen el orden de las diferencias, en lugar de perfeccionar nuestros conocimientos escolares sobre la guerra de Hobbes y la paz de Kant. Mucho dependerá de la evolución y difusión de estos enfoques. Solamente podemos influir sobre lo que comprendemos (Geertz, 1996: 75).

Con la desintegración de los grandes imperios coloniales surgieron países que “se nutren de identidades colectivas que son irreduciblemente diversas, compuestas, inestables, y contrarias” (Geertz, 1996: 77). Se trata de países con una estructura cultural inmensamente heterogénea y esta heterogeneidad implica, según Geertz, “una enorme diversidad de niveles en los que aparece y actúa” (1996: 78). Indonesia es, para él, un ejemplo de cómo “la complejidad cultural se une en una totalidad, la cual es ciertamente irregular, inestable e indefinida” (1996: 82). Con este ejemplo, alcanza conocimientos que pueden constituir un trasfondo de reflexión también para nuestro tema:

- La diversidad cultural de Indonesia se articula “en forma de enfrentamientos sobre las características de la totalidad”, es decir “de qué manera y en qué medida los aspectos contradictorios de este enorme conglomerado se expresan y encuentran su lugar en la formulación de la identidad indonesia. No se trata de consensos sino de un camino transitable para poder prescindir de ellos” (Geertz, 1996: 82).
- Siempre que se trataba de “imponer un consenso”, el estado recurría a la violencia abierta (Geertz, 1996: 83).
- A pesar de las peculiaridades extremas de Indonesia, o quizá debido a ellas, el caso de este país parece apro-

piado para explicar “una concepción de identidad cultural como un campo de diferencias”, una concepción que, de acuerdo con Geertz, puede pretender un alto grado de universalidad para el mundo moderno (1996: 83).

- Las diferencias observadas en Indonesia chocan unas con otras en todos los niveles (familia, vecindario, aldea, país): “La función de la solidaridad se limita aquí a evitar divisiones conflictivas internas, y la función de las delimitaciones, a evitar solidaridades demasiado impositivas” (Geertz, 1996: 83).

Geertz enfatiza que esta imagen del mundo no se relaciona con el subdesarrollo, ni con la idea del *tercer mundo*, pues lo mismo se puede aplicar a Francia, Alemania, Italia o Estados Unidos, que a Indonesia. Geertz considera como causa de la dinámica central de este proceso, una “contradicción permanente entre dos tendencias”: por un lado, el afán de “generar pequeñas gotas monocromas de cultura y política”, un intento en el que “conducen ‘la limpieza étnica’ y ‘el nacion-ismo’ —entendido como el supuesto de una convergencia de la acción colectiva—” (1996: 85), y por otro, “el esfuerzo por crear una estructura complicada e intrincada de diferencias que le permite a un país conceder un lugar y mantener dentro de sus límites las tensiones culturales que no pueden ser reducidas o mitigadas”. Sin embargo, ante estas tendencias, ¿cómo puede lograrse “la intervención en la política encarnizada, explosiva y con frecuencia fatal de las diferencias culturales?” (1996: 86).

Este autor está convencido de que la teoría política tendrá relevancia en un mundo de tal manera fragmentado, sólo “si puede responder a la pregunta de cómo pueden construirse y mantenerse en funcionamiento estas estructuras [de la diferencia] contra el afán des-

tructivo de la homogeneización” (1996: 86). De este modo no es de sorprenderse si la tercera de sus conferencias, con el título “¿Qué es cultura, si no es consenso?”, termine con una mirada hacia el “futuro inmediato”, que después de la guerra de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) contra la República Federal de Yugoslavia y la guerra de Estados Unidos contra Irak, ya no nos puede parecer como tal:

Al menos para el futuro inmediato y probablemente por algún tiempo después, estaremos sentenciados a vivir en un estado que alguien, quizá teniendo presente la tregua en Yugoslavia, el alto al fuego en Irlanda, las acciones de salvación en África y las negociaciones en el Próximo Oriente, ha llamado *low-intensity peace*, paz de baja intensidad. Éste no es el medio en el que el liberalismo suele prosperar. Pero es el medio en el que tendrá que hallar su camino si pretende mantenerse, si quiere ejercer influencia y conseguir lo que me parece ser su profesión de fe más íntima y profunda: el deber moral de la esperanza (1996: 90).

Procesos de internacionalización, nuevos actores, dialéctica fuera-dentro y contextos de políticas educativas del estudio PISA

En el nivel de síntesis e integración de la sociedad mundial alcanzado en la actualidad, en el que la relación de los estados nacionales con ella está cambiando estructuralmente, se desarrollan nuevas tareas y responsabilidades en los contextos locales para el contexto global, y surge una nueva dialéctica en la que lo exterior, lo global, la humanidad, determina de una manera distinta lo interior, lo local.

¿Se tratará no de un movimiento imperialista de conquista sino de una reversión?

Los procesos de internacionalización en educación y ciencia están ligados a los de desarrollo nacionales, internacionales y mundiales, que resultan contradictorios, discontinuos y nada fáciles de explicar. La educación y la ciencia siempre son factores de estos procesos, y no nada más su producto. Para reflexionar sobre los procesos de internacionalización en relación con nuestro tema, pueden ser de utilidad algunas sistematizaciones en cuestiones de políticas educativas, a fin de identificar con mayor precisión los contextos internacionales y específicos de los países, en los que habría que ubicar de manera sistemática el estudio PISA.

- Las políticas educativas en el siglo xx en Alemania, como en otros estados nacionales, se convirtieron, bajo cambiantes condiciones históricas, en un elemento significativo de la política estatal de infraestructura y, con ello, en parte de la política social del estado. Con esta relevancia, las políticas educativas se volvieron objeto de deseo de los intereses sociopolíticos de grupos, estratos y clases sociales, y objeto legítimo de la ciencia y de la asesoría política científica.
- Con esta particularidad estructural, las políticas educativas se insertaron en las condiciones de competencia e intereses nacionales dentro de un sistema en proceso de desarrollo dinámico internacional y estructurado jerárquicamente entre los estados.
- Después de la segunda guerra mundial y sobre todo en el último tercio del siglo, el escenario cambió drásticamente, de tal manera que tanto las condiciones nacionales como las mundiales de las acciones estatales se trasformaron,

incluyendo el campo de las políticas educativas. Nos topamos con una simultaneidad dramática: en una nueva dialéctica entre lo *local* y lo *global*, resultante del proceso mundial de integración, las políticas educativas clásicas del estado nacional se muestran deficientes en tres sentidos, respecto a lo que deberían lograr para el estado, desde una perspectiva interna (democracia / desarrollo de las fuerzas productivas) y desde una perspectiva externa (política exterior / competitividad internacional), así como en lo que deberían lograr para la sociedad mundial (concepción del mundo / humanización o barbarización).

- En este nuevo nivel del proceso de integración de la sociedad mundial llamado por lo general proceso de globalización, aparecen, cada vez más definidos, actores nacionales e internacionales (por ejemplo, la Fundación Bertelsmann, la OCDE, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, la Organización Mundial del Comercio, OMC, la European Round Table, ERT), que responden a ese triple déficit y que se están convirtiendo en agencias de una nueva fase de los procesos de internacionalización procurados a través de las políticas educativas, con todos sus efectos apenas investigados y difícilmente predecibles sobre la educación, la ciencia y la política estatal en el contexto nacional.
- En estos actores se refleja una característica importante de la nueva fase de los procesos de internacionalización procurados a través de las políticas educativas, dado que ellos se mueven a la altura de lo que estructuralmente conforma la etapa actual del proceso de globalización, es decir, el desarrollo del capitalismo para convertirse en un sistema

económico mundial. Para estos actores, el estado nacional (ya) no es el punto de referencia relevante de sus acciones, pero sí una esfera de influencia indispensable, como parte de un mercado educativo concebido de manera global. Para la realización de estructuras y de intereses globales son de especial importancia las nuevas organizaciones económicas y políticas regionales, como el Secretariado del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) —y su prevista ampliación para llegar a constituir el Área de Libre Comercio de las Américas, ALCA— o la Unión Europea y los procesos de ampliación aquí proyectados y en proceso de instrumentación.

- Estos actores no replazan ni disuelven el estado nacional, y tampoco sustituyen las políticas educativas nacionales, pero sí llevan al estado nacional y a las políticas educativas nacionales a establecer una nueva relación con la sociedad mundial, participan en la definición y creación de nuevas estructuras y orientaciones para los sistemas educativos nacionales, y sustituyen de manera parcial sus competencias de planeación a través de nuevas formas de asesoría política y de iniciativas y experiencias modelo, financiadas por la economía privada. De esta manera, para el estado resultan de interés como agencias de racionalización y redistribución de costos.

El PISA, la internacionalización, las nuevas condiciones para las acciones estatales y las ruinas del siglo XXI

Independientemente de cuáles serán las guerras que contribuirán a producir las ruinas del siglo XXI —y todo parece indicar que habrá muchas guerras y ruinas en todo el mundo—, la ciencia, incluyendo las ciencias de la educación, tendrá que ser evaluada en su inserción y en su rol en la sociedad y en la política, de acuerdo con las ruinas que en las instituciones educativas y científicas y en los seres humanos haya permitido o evitado, y las perspectivas de humanización que haya logrado desarrollar y defender bajo las nuevas condiciones históricas. El estudio PISA 2000 ha preparado algunos señalamientos para este difícil horizonte. Algunos ejemplos son los siguientes:

- El PISA es una expresión de procesos de internacionalización, en el sentido de convertir la cuestión del aprovechamiento óptimo de los recursos de los estados nacionales en una comparación internacional como punto central. No debe malentenderse como un programa de reformas para los estados nacionales.
- Las condiciones complejas en las que se lleva a cabo el aprendizaje escolar de niños y jóvenes, donde las ciencias, incluidas las ciencias de la educación, juegan un papel importante, son sometidas, altamente diferenciadas, a métodos sencillos de la investigación comparativa internacional y evaluadas con métodos a través de los cuales se imponen ideas económicas acerca de la formación y la educación a escala internacional.
- El actual estudio PISA señala, a través del análisis de tres áreas de competencias (alfabetización lectora, matemá-

tica y científica), una dimensión importante de los procesos de internacionalización, al llamar la atención sobre las características y las manifestaciones de la alfabetización de masas o bien, de un analfabetismo funcional masivo en los respectivos estados nacionales, como un problema internacional y, con ello, sobre dimensiones de una nueva “formación general” trascendente para el futuro.

- El estudio PISA es una manifestación de los procesos de internacionalización porque con este tipo de investigaciones, la ciencia se convierte, a través de la participación de los grupos de científicos y consorcios nacionales, en un factor de estos procesos y, además, adquiere una nueva importancia en las políticas educativas nacionales. Las ciencias de la educación, como comunidad científica, deben analizar la coyuntura de la investigación educativa empírica que se vislumbra, en los aspectos de la nueva conformación de la política científica en los ámbitos nacional e internacional.

En una perspectiva de internacionalización, buscar escenarios para la discusión sobre el estudio PISA y hacerlo desde la pregunta ¿diversidad cultural *versus* homogeneización a través de la comparación?, en los procesos de transición del siglo XX al XXI, al menos puede demostrar que las políticas educativas nacionales tienen que asumir nuevas tareas y responsabilidades, en un sentido estructural y concreto, y que este aumento de tareas y responsabilidades tiene que ver en esencia con las dimensiones de humanización y barbarización de igual manera inherentes a los nuevos procesos de internacionalización. La tendencia a la disolución estructural del estado nacional y

los nuevos procesos de integración y desintegración de las sociedades nacionales, comprenden a escala mundial, considerando el nivel de organización estatal alcanzado en el mundo, estas dos dimensiones como una oportunidad y un riesgo.

Ante tales procesos de transformación estructural, las condiciones para las acciones estatales se vuelven más difíciles y complejas, al igual que las condiciones de las acciones globales. Instrumentos democratizadores de una nueva política internacional, que podrían responder a esos procesos de transformación estructural, podrán surgir, en el mejor de los casos —como podemos observar en la actualidad—, a través de procesos difíciles y largos, y se deberán a largo plazo a intereses particulares. La reflexión sobre el tema de la humanización y barbarización tendría entonces que atender ambos planos de referencia en simultaneidad y en reciprocidad, es decir, el estado nacional y la sociedad mundial. Las implicaciones estructurales que en este momento podemos identificar, aparecen más bien como riesgos y peligros para los contextos nacionales. Por otro lado, no se ve, a pesar de una creciente claridad respecto a las nuevas dimensiones de las tareas y las responsabilidades, cómo las políticas educativas nacionales conformadas desde las perspectivas de humanización podrían actuar a nivel global de otra forma que no fuera a través de una humanización consciente dentro del contexto nacional respectivo, por ejemplo, por medio de la lucha contra la pobreza infantil, el analfabetismo, las enfermedades que ponen en peligro el desarrollo de niños y jóvenes, o a través de la reducción estructural de los mecanismos de selección y de marginación en la escuela y la sociedad.

Si los resultados de los estudios PISA pueden contribuir a ello, es algo que se evaluará primero en los estados nacionales. Por ende, las observaciones acerca del manejo político de los resultados del estudio en cada país, formarán una parte imprescindible de la discu-

sión. Sólo así se podrá demostrar si las políticas educativas nacionales se encuentran a la altura del nivel de consciencia hoy posible de las nuevas y diversas implicaciones estructurales del estado nacional y la sociedad mundial, entre las que también están la contradicción entre los planos de acción internacionales, que crecen y ganan en influencia, y la capacidad de acción cada vez más reducida del estado nacional.

La discusión pública en Alemania sobre el estudio PISA y el papel que jugaron los representantes de la principal corriente de las ciencias de la educación en ella, no permite reconocer que estas dimensiones de las políticas educativas estatales pudieran haber sido entendidas, tanto por la ciencia como por la sociedad. El estudio PISA y las discusiones públicas pueden ser interpretadas más bien como señalamientos de las contradicciones en la realidad social, que conciernen sobre todo a los países capitalistas ricos con sistemas establecidos de educación pública masiva. Son contradicciones que habría que enfrentar también con los instrumentos de las políticas educativas, entre las que se encuentran:

- La pobreza infantil, la desnutrición y las enfermedades.
- El analfabetismo secundario y funcional masivo.
- Las decrecientes exigencias intelectuales en las instituciones educativas.
- Los bajos estándares de enseñanza y de aprendizaje.
- Las formas deficientes y sin seguridad estructural de la promoción de niños provenientes de medios sociales excluidos y marginados.
- El desempleo juvenil.

- La marginación social y la devaluación de la profesión de maestro y de la alta formación científica necesaria para esta profesión.
- Un visible abandono, también a nivel de las construcciones, de las instituciones públicas de la educación, incluyendo las universidades, y el surgimiento y fortalecimiento de instituciones elitistas.
- Un atraso de décadas en la superación de la estructura vertical del sistema estatal de educación escolar alemán.

Si en este contexto quisiéramos analizar los resultados del estudio PISA en su función explicativa, podríamos detectar perspectivas diferentes a las de una investigación educativa empírica más efectiva: habría que someter las políticas educativas nacionales, también las de Alemania, a un balance sin miramientos, que incluiría las relaciones culturales en su conjunto. Habría que revisar qué se puede aprender de la comparación de los resultados, en los respectivos estados nacionales, unos de otros o hasta conjuntamente. Pero, en primer lugar, se trataría de conocer las causas y las condiciones de la situación actual y su génesis histórica, y no de emprender un accionismo ostensible, ocultando las causas y embelleciendo los resultados, ni de aplicar medidas para aumentar una aparente efectividad.

Sólo con este amplio balance sería concebible que las políticas educativas nacionales pudieran adquirir un nuevo significado cualitativo, en el que al mismo tiempo se analizaran las posibilidades reales y estructurales de conformación del estado nacional, y se tradujeran en una práctica política que no negara la contradicción entre la simultánea adquisición y pérdida de importancia. Esta contradicción entre el nuevo significado cualitativo de las políticas educativas nacionales en una perspectiva global y la pérdida real del poder de conforma-

ción del estado nacional, se puede considerar como un conocimiento importante que nace de los procesos del último tercio del siglo XX, en relación con las nuevas condiciones y perspectivas de los procesos de internacionalización.

Pero esta contradicción implica otro problema y un error que posiblemente tenga muchas repercusiones: creer que las soluciones para las clásicas tareas del estado, como el sistema de educación pública, se puedan encontrar, para todos los países, en los procesos de privatización. Al menos habría que aclarar qué se debe entender por privatización y qué no, en qué países ya existe, en qué grado y cuáles son sus problemas estructurales.

En Alemania hasta ahora sólo se pretende privatizar de manera limitada el sostenimiento de las instituciones del sistema de educación pública. Por otro lado, avanza la privatización en la planeación y la reestructuración de las instituciones educativas, como proceso de orientación de la educación y socialización de la mayoría de las personas, su aprendizaje, sus conocimientos y su saber, por criterios de funcionalidad miopes y de acuerdo con los principios de una libre compra y venta de la mercancía hombre, como portador de las mercancías educación y conocimiento.

¿Desnacionalización como perspectiva universal?

¿Rerregulación *versus* desregulación?

Las respuestas con significado global se deben dar localmente, en las sociedades nacionales. Esto hay que entenderlo como una nueva dimensión y calidad de la internacionalización —una internacionalización que se desarrolla a través de una dialéctica exterior e interior distinta, no como un gesto imperial en que el mundo se pone al ser-

vicio de los intereses del estado nacional. En este sentido, la humanidad, como plano de síntesis que se vuelve cada vez más real y ya lo es en la conciencia de un número creciente de personas, dependería de una política interior mundial, cuya parte conceptual y práctica habría que entender como una nueva calidad de los procesos de internacionalización en la educación y la ciencia. El estado nacional, como el plano de acción aún relevante pero al mismo tiempo con una importancia estructural decreciente, tendría que asumir, precisamente por tomar en serio los problemas de la *propia* sociedad y de sus miembros y proporcionar soluciones humanas, una nueva tarea en la sociedad mundial, en el horizonte del tiempo y de los espacios del siglo XXI.

Para una nueva estructura de tareas de las políticas educativas nacionales esto significa pensar de forma simultánea la reforma (la rerregulación o la rerregulación de la desregulación) de la estructura institucional nacional e internacional, una simultaneidad que correspondería a esta nueva dialéctica y a la nueva responsabilidad global de las condiciones locales. Las nuevas formas y dimensiones de cooperación internacional como responsabilidades del estado nacional que demanda, por ejemplo, la UNESCO en su informe *La educación encierra un tesoro*, determinarán, junto con otros factores, el proceso de humanización–barbarización en el mundo como aldea global altamente intercomunicada, pero de ninguna manera idílica. Creer que esto pudiera ocurrir a través de investigaciones comparativas internacionales que abarquen aún más países y utilicen métodos refinados sobre los niveles de competencias de los jóvenes, con una frecuencia cada vez más cercana al mejoramiento permanente de las condiciones de competitividad nacionales, se revelará como una equivocación fundamental, también en lo que se refiere a la utilización de recursos y prioridades científicas.

Asumiendo una actitud crítica hacia el estado, las ciencias de la educación tendrían que insistir en que la educación pública es una tarea colectiva y subjetiva, importante para la democracia, que no requiere de una desregulación sino de una rerregulación radical y con conciencia histórica. Por lo tanto, habría que continuar planteando la pregunta sobre lo que las políticas educativas estatales, bajo las condiciones históricas de cada país, están dispuestas a lograr en lo político y en qué condiciones económicas, y cómo en el interés de las mejores perspectivas de desarrollo, tanto subjetivas como colectivas, pueden cambiarse las prioridades sociopolíticas a favor de las tareas orientadas al bienestar general. Habría que revisar qué podrían aportar los resultados de los estudios PISA en los respectivos países.

Ante este horizonte de reflexión, habría que entender una privatización radical de las políticas educativas estatales como una política infraestructural con relevancia sociopolítica, y la entrega de un sistema de educación pública —que históricamente no surgió por simple casualidad— a las leyes y los mecanismos del mercado y a los actores de la economía privada, como el comienzo oficial de una siguiente etapa del fin de las ideas democráticas que caracterizaron al estado nacional burgués liberal, como lo conocemos en la cultura europea occidental del siglo XIX, con todas sus contradicciones. Desde las respectivas condiciones históricas y tradiciones culturales, toda estrategia nacional de privatización de la educación pública, se tendría que hacer primero una idea de la responsabilidad estatal en cuestiones de educación pública y de las políticas educativas transmitidas históricamente, y concebirla también como resultado de las luchas históricas entre el capital, el trabajo y el estado:

- En una reflexión histórico–sistemática, no es posible separar el sistema de educación pública y las ciencias de la educa-

ción del proceso de surgimiento del estado nacional burgués liberal en Alemania.

- Hay que entender la construcción social del sistema de educación pública, con todas sus contradicciones, como un acto revolucionario, como un logro histórico que requiere continuar su desarrollo de forma cuidadosa y necesita de un mejoramiento permanente que no merece ser eliminado por el neoliberalismo; opción que surge paradójicamente en el momento en el que este sistema educativo ha logrado imponerse a nivel mundial: una variante interesante en el espectro de las contradicciones de los procesos de internacionalización.
- Las políticas educativas desde sus inicios más remotos y en sus formas más rudimentarias, constituyen un elemento esencial de la política estatal de infraestructura.
- Con buenas razones, y sean cuales fueran las contradicciones, las políticas educativas, la escuela pública, la educación pública y las ciencias de la educación siempre han sido responsabilidad del estado nacional.
- El estado tenía que garantizar, también con los medios de las políticas educativas, las condiciones esenciales de reproducción, relacionadas con los individuos y la igualdad de su estatus formal de derecho, en la sociedad burguesa en proceso de conformación y de desarrollo.
- Las políticas educativas como política de infraestructura siempre estuvieron relacionadas con las estructuras evolutivas y cambiantes de poder y dominio, el cambio tecnológico, los desarrollos demográficos, la competencia

internacional y la capacidad de reconstrucción, después de las catástrofes y las guerras.

Sean suficientes estos señalamientos para ilustrar los riesgos y peligros que surgen para el sistema escolar público y para las ciencias de la educación en Alemania con la eliminación de las características esenciales del concepto burgués liberal de democracia, desde las perspectivas neoliberales de desarrollo. Para otros países, otros conocimientos pueden ser determinantes.

¿Qué significa analizar desde las ciencias de la educación los procesos de internacionalización y sus futuras condiciones, cuando las condiciones para la actuación del estado nacional, incluyendo la esfera de la formación pública, educación y políticas educativas, cambian en el contexto del proceso de globalización? Habría que preguntar, por ejemplo:

- ¿Qué tareas de conformación tiene el estado nacional todavía? ¿cuáles desea tener, cuáles no y quiénes tienen influencia sobre la nueva definición de las tareas del estado?
- ¿Qué tareas se mantienen, cuáles desaparecen, cuáles surgen?
- ¿Continuará el estado nacional garantizando las condiciones generales para la educación y la formación pública, de modo que todas las personas puedan realizar su derecho a la educación independientemente de su clase, grupo social, género o etnia?
- ¿Nos encontramos en medio de un proceso de dominación de la lógica del capital en todas las esferas públicas de infra-

estructura, incluida la educación; esferas de infraestructura en las que hasta ahora había sido posible obligar al estado a atender sus responsabilidades ante la comunidad y señalarle los derechos y las necesidades básicas de los seres humanos, como residuos, por decirlo así, de una concepción clásica de las tareas del estado nacional?

- ¿Por medio de qué luchas sociales se podrán conceptualizar y realizar las futuras tareas del estado nacional, en el interés de la comunidad y de todos los seres humanos?
- ¿Cuál debe ser el grado de *privatización* descentralizada y democrática (*descentralización*) que se debe exigir al estado, y cómo se puede proteger esta del mismo?

Habría que preguntar bajo qué condiciones nacionales y mundiales se realizarán los futuros procesos de internacionalización, cómo y desde qué puntos de vista y criterios cualitativos podrían ser analizados, valorados y desarrollados, qué conocimientos se pueden obtener en relación con estas preguntas y qué significado estratégico tiene el programa PISA de la OCDE en estos procesos (véase Henry, 2001).

PISA 2000. Condiciones, contextos, características y resultados en Alemania

Las situaciones de conciencia, las semánticas del concepto del mundo que tienen los científicos, las estructuras cognitivas y sociales de las ciencias, sus contextos teóricos y metodológicos, son variables dependientes de y construidas bajo condiciones muy diversas, siempre producto de contradicciones, procesos desfasados e intereses.

Para el análisis de las condiciones y consecuencias de los procesos de internacionalización desde una comparación cultural, debería ser importante no menospreciar el lado subjetivo, las imágenes subjetivas del mundo, ya que se trata de problemas que se relacionan con los procesos de cambio históricos, con lo que Norbert Elias llama “el continuo de transformaciones en la relación de estado nacional y sociedad mundial, de Yo y Nosotros”, incluyendo todos los procesos vinculados y referidos a la relación entre diversidad cultural y homogeneización, contruidos también por las personas. Esto atañe, considerando el estudio PISA, tanto a los científicos como a la opinión pública, en dos sentidos: como *productores* y como receptores del estudio. Por esto es importante recordar algunas de sus características.

El estudio es un comparativo internacional de la OCDE como parte de un programa de indicadores con el que esta pone a disposición de los estados miembros, información sobre la situación de los recursos, el uso individual, el funcionamiento y la productividad de sus respectivos sistemas educativos. Refleja así el nivel de desarrollo del capitalismo mundial y la relación entre los diversos grupos de estados nacionales en el mundo. Se pretende responder a este nivel de internacionalización, jerarquización y competencia, con un diseño de investigación adecuado que posibilite una comparación internacional. En esta perspectiva, se recaban e interpretan los datos, y los resultados se evalúan de acuerdo con su relevancia sistémica y política en los respectivos estados nacionales, teniendo como criterio la capacidad competitiva a nivel internacional para las acciones de cada nación. Tales estudios se convierten también, de esta manera, en factores de un proceso de internacionalización e intervienen en los procesos de asesoría política nacional e internacional. Por ello, las investigaciones sobre el papel de los representantes de las ciencias de la educación en estos contextos parecen atrasadas en lo que

respecta a su presentación pública, la valoración y la difusión de sus resultados.

Investigaciones como el estudio PISA no se pueden analizar de forma unidimensional como producto de las nuevas relaciones de competencia internacional en el campo de la formación, la educación y la ciencia. Son, más allá del interés de los estados nacionales, la manifestación de procesos de desarrollo globales, en los que se refleja una avanzada integración y síntesis de la sociedad mundial. Revelan que la sociedad mundial se ha convertido en un punto de referencia relevante para la elaboración de una nueva imagen del mundo, tal como lo fue el estado nacional en Europa Occidental al inicio del siglo XIX. En este sentido, se plantean, para las políticas educativas de cada nación, tareas y responsabilidades que no son las de una política focalizada en la competitividad (véase al respecto Delors, 1996; Keiner, 1997 y 1998, y Keiner y Bracht, 1998).

En el primer estudio participaron 32 estados, 28 de ellos miembros de la OCDE. El universo a estudiar fueron alumnos de 15 años, de escolaridad obligatoria de tiempo completo. La recolección de datos del estudio ahora publicado, se realizó en el año 2000. En 2003 y 2006 se han realizado y se realizarán nuevas recolecciones de datos. Metodológicamente, se trata de una combinación de cuestionarios de opción múltiple y preguntas abiertas. Además, se elaboró un cuestionario para los alumnos con preguntas de trasfondo, y a los directores se les pidió responder preguntas sobre la escuela. Los resultados, así, proporcionan un perfil de los alumnos al finalizar la escuela obligatoria. En todo el mundo, participaron 180,000 alumnos. En Alemania, la muestra representativa fue de alrededor de 5,000 alumnos de 219 escuelas, con un promedio de 23 alumnos por escuela. Para que los resultados pudieran aportar datos válidos para los estados alemanes,

se amplió la prueba a 1,466 escuelas y se incluyeron a más de 50,000 alumnos.

En los campos de la competencia lectora, la matemática y la científica, se investigó también la calidad de las competencias desarrolladas respecto a la aplicación del conocimiento escolar en diversas situaciones (*cross-cultural competencies*). El estudio considera la competencia lectora como “una condición para el perfeccionamiento del propio conocimiento y de las propias capacidades —es decir, para todo tipo de aprendizaje independiente— y una condición para participar en la vida social”. La competencia matemática se define como “la capacidad de reconocer y entender el papel que juegan las matemáticas en el mundo, proporcionar conclusiones matemáticas fundamentadas y ocuparse de las matemáticas de una manera que corresponda a las exigencias de la vida presente y futura de un ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo”. La científica, por último, se presenta “como la capacidad de aplicar el conocimiento de las ciencias naturales, saber reconocer cuestiones de las ciencias naturales y deducir conclusiones de los conocimientos comprobados, para entender y tomar decisiones que afectan al mundo natural y a los cambios que la acción humana ha realizado en él”.

Considerando estas definiciones conceptuales, el término de “formación elemental” en la versión alemana del estudio resulta inapropiado, pues oculta aquello de lo que se trata en realidad: la reinención radical de la “formación general”.

Con el estudio PISA se hace público un tema que en Alemania ha sido tabú, por la imagen del país en el extranjero: el analfabetismo, o más precisamente, el analfabetismo funcional en sus dimensiones cuantitativas y cualitativas, así como el papel que juega el sistema de educación pública en su generación, lo que se relaciona con el problema de que “gracias al sistema de educación pública, un número

cada vez mayor de jóvenes se ve despojado de sus posibilidades de participación social activa, y se convierte en la masa que se expulsa o se relega de los mercados de trabajo”.

Con las áreas de investigación de “relaciones familiares, participación en la formación y adquisición de competencias” y “condiciones de vida y condiciones de aprendizaje de los jóvenes”, se hacen públicos otros dos temas tabú: el significado de la estructura de clases y estratos sociales para las perspectivas de vida y de educación de los niños, y las consecuencias de una política interior restrictiva hacia los inmigrantes y sus hijos o, como los llama el estudio, hacia “familias con historia migratoria”.

Con respecto a la antigua República Federal Alemana, los resultados no pueden sorprendernos, ya que esto se sabe, se acepta conscientemente y se fomenta desde hace décadas: “En Alemania, la relación entre la situación social de la familia de origen y la adquisición de competencias de la generación joven es inusualmente rígida”. Que esta situación sea distinta en países comparables con Alemania, “se debe generalmente al apoyo que se les proporciona a los niños de los estratos sociales más débiles”. Además, el estudio subraya que a

una mayor desvinculación del origen social de la adquisición de competencias [...] no está ligado un descenso del nivel. Al contrario, más bien se observa la tendencia de una disminución de las disparidades sociales que va acompañada de un aumento del nivel académico general, sin que se registrara por eso un descenso en los niveles más altos del rendimiento escolar.

Otro resultado es que “una optimización de ambas perspectivas —asegurar un alto nivel de competitividad y disminuir las disparidades sociales— [...] depende principalmente de un nivel satisfactorio de la competencia lectora en los estratos sociales bajos”.

Acerca del lugar que Alemania ocupa en la lista de los 32 países participantes en el estudio (con excepción de Brasil, Letonia, Liechtenstein y la Federación Rusa, todos miembros de la OCDE) vale la pena recuperar la siguiente información.

En los niveles de la competencia lectora, Alemania obtuvo en el nivel I (rendimiento extremadamente bajo) el lugar 27 (debajo del promedio de la OCDE); y en el nivel V (muy buen rendimiento escolar) también está por debajo del promedio: “Con aproximadamente 20% de la generación, el porcentaje de jóvenes con problemas de lectura es inusitadamente grande en Alemania”. En la escala general de la lectura, se encuentra por debajo del promedio. El porcentaje de personas que no practican la lectura recreativa tiene un valor máximo para Alemania con más de 40%.

Según los criterios didácticos y curriculares, la formación matemática elemental de los jóvenes de 15 años en Alemania es poco satisfactoria. El grupo con las competencias mejor desarrolladas es extremadamente pequeño [alrededor de 1%]. Menos de la mitad puede solucionar con suficiente seguridad problemas que pertenecen al estándar curricular. Una cuarta parte de los jóvenes de 15 años tiene que clasificarse como grupo de riesgo, cuya formación matemática elemental difícilmente alcanzaría para concluir con éxito una formación profesional (por debajo del y en el nivel de competencia I).

En cuanto a la posición ocupada por el grupo de riesgo en matemáticas en comparación internacional, este país se ubica en primer lugar, seguido muy de cerca por Estados Unidos.

Respecto a la distribución en los niveles de competencia en las ciencias naturales, en el nivel V (alto nivel) se encuentra en 3.4% (Gran Bretaña, 9.0%); y en el nivel I (conocimientos nominales, conocimiento elemental de los fenómenos), en 26.3% (Gran Bretaña, 13.5%):

Evidentemente en Alemania no se ha logrado promover a los alumnos débiles, como en otros países. Por otro lado, no existe tampoco nada que indique que en Alemania un número excepcional de alumnos tenga un rendimiento escolar del más alto nivel. A diferencia del Reino Unido, en Alemania no existe una elite marcada.

En una comparación internacional de la competencia en ciencias naturales, se encuentra también por debajo del promedio de la OCDE.

De la clase alta de servicios,¹ más de 50% de los niños asisten al colegio,² del grupo de los trabajadores calificados y no calificados, 10%. Una situación similar se refleja en quienes asisten a la escuela general básica.³ En el desglose de los niveles alcanzados

-
1. Consiste en altos funcionarios del estado y empleados en puestos directivos, además de abogados, médicos, y otros (NT).
 2. Escuela que incluye los niveles de secundaria y preparatoria y concluye con la obtención del bachillerato (NT).
 3. Escuela de tipo secundaria que concluye con el noveno grado (NT).

en el desarrollo de competencias, el estudio también confirma la relación entre el origen social y el nivel de competencias, y entre la pertenencia a un estrato social y el tipo y nivel de estudios realizados. Alemania es el país

con las diferencias más tajantes en la competencia lectora entre jóvenes provenientes de las capas sociales más altas y más bajas. Incluso los Estados Unidos [...] presentan diferencias significativamente menores en el rendimiento escolar debidas a la condición social.

Que es posible desvincular el origen social y el desarrollo de competencias básicas, se puede observar en países como Japón, Corea, Islandia y Finlandia, los que se encuentran en el otro extremo de la escala. “En Corea los valores de disparidad descienden a 36 puntos y en Japón a 27 puntos, con una igual heterogeneidad social de las casas paternas”. El valor registrado en Alemania fue de 110 puntos, el más bajo con respecto a la relación entre el origen social y el desarrollo de competencias.

PISA o el dilema de las políticas educativas estatales

Ante estos resultados, las políticas educativas estatales y la sociedad alemana enfrentan el siguiente dilema: los resultados del estudio PISA refieren una historia de fracasos de las políticas educativas estatales según criterios identificables y exigen, si algo se tiene que cambiar, una corrección sustancial y no sólo el maquillaje. Pero, al mismo tiempo, las condiciones de la política estatal y las políticas educativas cambian en el contexto del proceso de globalización, de

tal modo que se tiene que presumir una pérdida estructural de las funciones del estado nacional en los campos de la política clásica de infraestructura. Para una reflexión hacia el futuro, el dilema consiste en que la historia de fracasos de las políticas educativas estatales exige un cambio cualitativo, mientras que, de manera simultánea, están surgiendo nuevas condiciones históricas para la política estatal de infraestructura que evidentemente se le contraponen.

La paradoja de las ciencias de la educación reproduce en cierta forma la de la política estatal. La pérdida de competencia socioteórica y de relevancia sociopolítica de las ciencias de la educación, sobre todo en cuestiones de políticas educativas (véase Keiner, 1998), resulta ser ante las nuevas circunstancias históricas doblemente problemática, tanto en relación con el análisis causal y la crítica a la situación actual, que siempre deberán incluir al estado, como con las condiciones que ahora habrá que mejorar, lo cual parece inconcebible sin mejores condiciones básicas garantizadas por el estado y sin un alto nivel de asesoría política pública y científica.

Respecto a la realización de otra sistematización de resultados importantes del estudio PISA, con un acento diferente, se puede analizar la relación entre el conocimiento del que se dispone desde hace décadas en Alemania y la situación actual, y se puede plantear la pregunta sobre las condiciones de la neutralización política de este conocimiento:

- Existe una relación estrecha entre el origen social y el éxito escolar, es decir, entre el origen social y el nivel de competencias que logran desarrollar los jóvenes en el sistema escolar.
- Todos los factores relevantes que explican los resultados del estudio desde sus causas, se pueden modificar pedagógi-

camente. Los resultados también reflejan, entonces, la calidad de las medidas que toma la escuela para impulsar a los alumnos.

- La estructura del sistema escolar es ahora tema de discusión y debe comprenderse como una de las causas de la situación existente y los resultados obtenidos. El sistema escolar alemán dividido en tres tipos de escuelas, es una de las causas esenciales de la situación educativa señalada por el estudio PISA.
- Otro factor que explica los resultados son las condiciones de trabajo de los maestros.
- La política estatal de inversión determina, junto con otros aspectos, la eficiencia de los sistemas educativos nacionales y puede explicar las diferencias entre países en condiciones comparables, que el estudio describe como alta “variabilidad transcultural” respecto a países similares. Esta variabilidad se debe en gran medida a una política de inversión estatal, que en cada caso es diferente.
- La heterogeneidad de los grupos de aprendizaje aumenta el nivel promedio de desempeño y contribuye a que haya más alumnos que alcanzan un nivel elevado. En Alemania hacen falta ambas cosas. No es una alta homogeneidad la que conduce a un rendimiento elevado y amplio.
- El estudio PISA señala que, además, existe un analfabetismo funcional, real y manifiesto, en las tres áreas de competencias estudiadas.
- Existe relación entre la política migratoria del país y el camino de formación que recorren los niños provenientes de familias con la así llamada “historia de migración”, el

apoyo insuficiente que reciben y la discriminación de la que son objeto.

- Existe relación entre los resultados del estudio PISA y la pobreza masiva de niños, cuya realidad confirman documentos oficiales como los Informes 10 y 11 sobre niños y jóvenes del Gobierno Federal (1998 / 2002).

Si se consideran las dimensiones del problema señaladas ejemplarmente en Alemania, habría que preguntar cómo pueden discutirse los estudios PISA desde contextos diversos de intereses y responsabilidades, su concepto metodológico, sus contextos político-institucionales, así como sus resultados, en el mayor número posible de países y en diálogo entre ellos, incluyendo aquellos que participarán por primera vez en estos estudios.

El PISA refleja un nuevo nivel de internacionalización, apropiado para el desarrollo del capitalismo mundial y con ello, para el de los diversos grupos de los estados nacionales en el mundo, pero también es contradictorio. El diseño de las investigaciones se realiza desde la perspectiva de la comparabilidad internacional. Los datos se recaban y analizan desde este punto de vista, y los resultados son valorados en su relevancia política por los respectivos estados nacionales, teniendo como criterio la competitividad a nivel internacional. Aquí no hay que descartar que los peligros para unos, podrán ser las oportunidades para otros.

El niño, el joven, el maestro, el investigador, es decir, las personas y los grupos involucrados de manera directa en el sistema educativo público, se encuentran al final de la cadena de este tipo de internacionalización, que se inicia desde los años sesenta con el desarrollo de las relaciones capitalistas mundiales. Por ello sería importante discutir también las cuestiones económicas y de políticas

de competitividad de los “sitios de producción”, o dejarse imponer esta discusión como factor decisivo. ¿Qué significa la comercialización de la educación? Bajo las condiciones actuales, ¿qué debemos imaginarnos cuando se afirma que la competitividad internacional de un país depende de un elevado nivel educativo de sus ciudadanos, de todos los ciudadanos?

Para los actores no estatales, para maestros y científicos, podría ser importante reconocer las causas esenciales de la presión doble que ejercen sobre ellos la teoría y la práctica, y de ahí desarrollar perspectivas en las que la visión humana, que incluye creer que *todos* pueden aprender *todo*, no desaparezca del debate sobre el PISA. Habría que entender la oposición y el rechazo a las dimensiones de aceleramiento de los procesos educativos y político-educativos que se imponen también a través de este programa y su implícito plan de acción, como momentos de una lucha consciente por humanizar las condiciones formativas, educativas y de aprendizaje, tanto públicas como privadas.

El estudio PISA también es motivo para reflexionar sobre la profesión de maestro. Existe la necesidad de que cada país realice un balance realista y objetivo. ¿Cómo, por ejemplo, puede explicarse que en las últimas décadas esta profesión sufriera en Alemania una gran desvalorización en la sociedad, en la opinión pública? ¿Se refleja en tales procesos algo más y algo distinto que la crítica justificada y necesaria a la profesión y el cuestionable uso que hace de sus privilegios? ¿Cómo se pudo llegar a procesos relativamente estables de una pérdida pública de su prestigio? ¿No sería natural esperar una alta reputación social de los maestros, debido a su trabajo cotidiano con los niños y jóvenes? ¿O se malentienden las escuelas y los maestros como instituciones sociales de reparación, juzgadas por la calidad de

su labor reparativa *in situ* y no por la calidad de su servicio a largo plazo en la formación de las personas?

Pero la desvalorización sistemática de la profesión del maestro en la sociedad alemana también podría ser una condición esencial para seguir impulsando el proceso de privatización y comercialización de la educación, y para tener a la mano un culpable a quien responsabilizar de todos los problemas estructurales relevantes y de las manifestaciones concretas de la miseria educativa en este país. El análisis causal de esto, desde luego, tendría que incluir al grupo de maestros y a las diferentes generaciones. Además, una autocrítica adecuada podría ser condición para no entregarse a una autocontemplación letárgica y no dejarse enganchar de forma permanente por las exigencias inmediatas de la vida cotidiana.

La reflexión sobre la profesión de maestro es parte del análisis de las condiciones para la acción colectiva. Aquí es indispensable determinar de manera objetiva las condiciones de trabajo de los maestros. Con vistas hacia el futuro y a las tareas a realizar, habría que aclarar lo que en verdad es posible y en qué condiciones, y lo que no lo es. Hay un doble desafío en esta pregunta, pues todos saben que también en las condiciones presentes habría que conformar una práctica cualitativamente diferente o al menos parcialmente distinta, y por otro lado es difícil, por las condiciones y los problemas dados, hablar de manera comprometida de nuevas tareas, de un mejoramiento de la calidad de la práctica profesional o hasta de una reinención del propio rol profesional.

Las preguntas planteadas no resultan arbitrarias si aceptamos que las políticas educativas estatales ejercidas por más de cincuenta años en Alemania han fracasado en todas las decisiones estructurales relevantes, que no fueron capaces de desarrollar políticamente una

continuidad de la transformación y que este fracaso es la causa de la situación actual.

De este razonamiento se podría desprender una doble estructura de acciones: por una parte, reclamar la privatización para así promover espacios de acción con responsabilidad propia en el plano local y tener posibilidades de organización que abran nuevas perspectivas para las personas, los niños y jóvenes, así como para los intereses y motivaciones de los maestros; por otra, exigir un estado con capacidad de acción que para el bien de todos los niños, sin importar su origen social, etnia o género, garantice las condiciones mínimas y no entregue el sistema de educación pública al mercado y a los intereses de la economía privada.

Considerar lo que la acción del estado debería significar en el futuro ante esta doble estructura, dificulta las condiciones para la acción, mientras se niegue esta disposición para la propia práctica de los maestros, con las características conflictivas que le son propias. Esta orientación significa al menos dos cosas: primero, la iniciación de un movimiento de base de las políticas educativas a favor del mejoramiento concreto de las condiciones de la educación para los niños y jóvenes, y las confrontaciones y los conflictos con los diferentes planos estatales de acción, control y supervisión que con esto se relacionan; en segundo lugar, implica exigirle al estado la prestación de servicios en mejora continua para toda la comunidad, a fin de hacer frente a los procesos de privatización en la esfera de formación y educación. Entre estas tareas se encontraría también la de corregir las prioridades de inversión del estado a favor de una infraestructura de cultura y educación, de manera que sirva mejor que hasta ahora a todas las personas, y no favorezca a las elites, los privilegiados, los supuestamente superdotados o a aquellos a los que el estado consi-

dera de mayor importancia para el ejercicio de sus funciones que los maestros, las escuelas, los jardines de niños y las universidades.

El patrón de acción aquí abordado ya no es el de una actitud de expectativa dirigida primariamente hacia el estado. Es consecuencia de las particularidades estructurales ligadas al proceso de globalización y por buenas razones no es unidimensional: una privatización radical en el plano de la práctica concreta de maestros, así como una *estatización* más consciente y más consecuente con vistas a la garantía de las condiciones generales que son necesarias para un sistema de educación pública en la democracia. La apropiación y realización paulatina de tal estrategia es de muchas maneras conflictiva y significa una nueva orientación y un posicionamiento distinto para los actores sociales, para los maestros y científicos, en el contexto de condiciones sociales de acción cambiadas y más complejas. Habría que evaluar lo que se debería hacer bajo la propia responsabilidad a favor de un movimiento de base político-educativo, y lo que pertenece en cualquier caso a la incumbencia del estado y su responsabilidad de reformas estructurales.

Con la búsqueda de perspectivas para la acción que se guíen por la teoría y correspondan a las condiciones de la educación pública, nos encontramos en un campo en el que se mueve la política actual y futura en su conjunto. Las políticas educativas del estado y las que pueden hacer los maestros desde la base son aspectos de un problema político más general en condiciones de globalización. Los terrenos de la acción política se redefinen y deben ser inventados de nuevo. Queda abierta la cuestión de las perspectivas que tienen los nuevos movimientos sociales, que no luchan por el poder en el estado ni se entregan por medio de una delegación a aquellos para quienes la lucha por el poder es una característica definitoria, como, por ejemplo, los partidos.

Los procesos de redefinición del terreno de la acción política son muy extensos. Incluyen nuestras condiciones de trabajo y de vida en el sentido más amplio, tienen que ver con nuestros modos de consumo, con las relaciones de género, con nuestra administración del tiempo, con nuestras formas de producción intelectual así como con la ética y la moral. Nos enfrentan a la pregunta de cómo (o, incluso, si) podemos aprender subjetiva y colectivamente cómo surge lo nuevo, para que surja.

“La operación llamada ‘comparación’”. El PISA y el problema de las comparaciones

¿A qué reflexiones y preguntas llegamos, si entendemos el estudio PISA como un programa de comparación cultural? ¿Qué hay que comparar y cuál es el motivo para ello? Si tomamos como punto de orientación el texto “The operation called ‘vergleichen’” (“La operación llamada ‘comparación’”), de Joachim Matthes, la pregunta por el motivo de la comparación es sustancial y no operativa: “se orienta a un acontecimiento cultural” (1992: 94). ¿Es suficiente entonces definir las variables para poner en marcha la operación de comparar?

Si consideráramos el estudio PISA como un programa de comparación de culturas, habría que determinar con exactitud el motivo, finalidad y meta de estos análisis a nivel internacional que han sido emprendidos por la OCDE y referirlos a los contextos institucionales en los que se realizan. En todo caso, se trata de un programa que investiga contextos culturales, que hace afirmaciones sobre su situación e inicia comparaciones internacionales.

Ya que el programa de la OCDE está relacionado con la observación e investigación de los procesos y las perspectivas de modernización, habrá que preguntar si también el estudio PISA se sustenta en lo que Matthes reconoce como la “diferencia directriz clasificatoria” de todas las comparaciones en la sociología, es decir, la “diferenciación entre tradicional y moderno” (1992: 82) y de esta pregunta puede surgir otra:

¿Se crea un artefacto con la formación del *tertium*, no como un tercero junto con las otras dos variables a “comparar”, sino como una universalización de una variable en forma de un concepto abstracto, y a través de la aplicación del *tertium* así logrado para la identificación de la otra variable? (1992: 84).

Si se tratara de tal proceso en el estudio PISA, entonces no se podría hablar en sentido estricto de comparación sino de “nostrificación”, esto es, la “apropiación del otro conforme a la propia medida” (1992: 84). Pero esto quiere decir que no se compara sino que “otra” realidad es “ajustada” conceptualmente a la que nos es familiar (1992: 84).

De estas conclusiones se pueden derivar preguntas por la reflexión y autorreflexión histórico-cultural en el PISA. ¿Cuáles son las “unidades” que se comparan en su estudio? ¿Qué parámetros entran tanto en la definición de las unidades como en la investigación en su conjunto? ¿Proviene estos parámetros quizá de una determinada tradición cultural? ¿Se manifiesta en ellos una tradición europea occidental? ¿No es el estado nacional una unidad central en estos estudios comparativos, la sociedad nacional, según la comprensión europea que la entiende como “una sociedad territorial constituida como estado nacional, que se delimita de otras y al mismo tiempo define y unifica sus componentes *al interior* de acuerdo

con características casi espaciales, concebidas de manera grupal, no por último con el fin de poderlos administrar” (Matthes, 1992: 87)? ¿No aparece aquí, para continuar con las reflexiones de Matthes, la sociedad nacional como un término genérico y por lo tanto “las sociedades individuales” como *ejemplares de una especie*, también con la consecuencia de “que en principio todas las sociedades son (parecen ser) capaces del mismo desarrollo, porque si no, ninguna sería capaz de ello” (Tenbruck, 1989: 423)? Algo similar es válido para estructuras sociales parciales (Matthes, 1992: 87–88).

¿Aplicará también para el PISA lo que para Matthes constituye la operación de la comparación en sociología, es decir, tomar como base un concepto de sociedad con una connotación clara desde un contexto histórico cultural que se abstrae en el término de un “género”?

Desde la perspectiva de la historia de la cultura se establece una diferencia directriz entre *tradicional* y *moderno* en el periodo de tiempo desde el cual se abstrae este concepto, con la que las sociedades europeas de esta época se estilizan ante su propia historia. Ella es transformada ahora en una diferencia directriz “teórica”, abstraída, con la que es posible definir el estado de desarrollo de “sociedades” como formaciones y de “formaciones sociales parciales”, y obtener como proyección un modelo *general* de etapas progresivas del desarrollo social como una sucesión de formaciones (Matthes, 1992: 88).

Con esto se puede precisar la pregunta sobre si la comparación que efectúa la UNESCO con el PISA se trata de una referida por lo regular “a una diferencia directriz elemental clasificatoria de *tradicional* y *moderno*”. ¿Se sustenta entonces la comparación al estilo del estudio

PISA en un modelo de desarrollo que “sirve como fondo para toda comparación” (Matthes, 1992: 88)?

Tal modelo de desarrollo incluye, como Matthes explica, a “formaciones sociales parciales”, que se conciben también conforme al esquema “género–ejemplar” (1992: 88). El sistema de educación pública tendría que considerarse como una de estas formaciones sociales, una formación que “es percibida como constituida por características y posible de ser identificada”, y de la que se supone que reúne “las condiciones de las posibilidades para un desarrollo [similar]” (1992: 88), y esto respecto a todos los países investigados.

Habría que preguntar con curiosidad teórica qué significa comparar en el contexto del PISA, a qué construcción se debe esta comparación y qué lógica sigue. ¿Se trata del principio de encontrar en todas partes unidades parecidas para la comparación y relacionarlas unas con otras ante un tercero comparable? Pero, ¿no ocurre —preguntamos junto con Matthes— la investigación de las respectivas unidades siempre a través del *tertium*, “que se obtiene como abstracción proyectiva de la unidad o de las unidades de *un lado*” (1992: 88)? ¿No se basa esta manera de proceder en el “supuesto de la fuerza unificadora de la “modernización” que abarca al mundo entero” (1992: 89)?

¿El PISA no está a punto de realizar una “modernización”, en el sentido de un procedimiento global de adaptación al mundo occidental, al supuesto primero de los mundos? ¿Un programa comparativo de este tipo permite conocer lo que surge como algo nuevo y siempre distinto en los procesos de transformación globales y nacionales? ¿El PISA puede tomar en cuenta que para cada estado nacional la relación dentro–fuera se transforma en el proceso de globalización y que deberíamos partir de un exterior vigente para todos nosotros, de nuevas situaciones externas, que contribuyen de manera decisiva a que las

sociedades se trasformen en su interior? Pero, ¿que significaría esto realmente para la labor de la comparación?

Regresemos a la pregunta sobre si las comparaciones que realiza el estudio PISA están en peligro de contribuir a una nostrificación, como la que observamos en las clásicas comparaciones en la sociología. ¿Participan las comparaciones del estudio en el proceso cultural de apropiación de lo “otro”, “de lo extraño” (Matthes, 1992: 90), precisamente por el tipo de instrumentos y métodos que utiliza? ¿O su diseño excluye este proceso de la apropiación cultural de lo extraño como una subordinación a lo propio convertido en *tertium*?

¿Cómo se podría definir otra forma de comparar? Una razón importante para buscar otras formas de comparación, podría encontrarse en el señalamiento que Matthes formula así:

La “exteriorización” de lo “otro” [como lo “extraño”] por las “sociedades como conjuntos” que se delimitan unas de otras, es una especificidad histórico-cultural realizada en las “modernas” sociedades occidentales, orientadas en su interior a la homogeneización, que dejan el derecho del “otro” *afuera* de sus respectivas fronteras, y por consecuencia tienen dificultades elementales con él, cuando lo hace valer *dentro* del espacio que estas sociedades reclaman, cualesquiera que sean los motivos y las formas (1992: 92–93).

Lo significativo en esta afirmación es que el patrón así descrito, “hecho abstracción”, y que corresponde a las sociedades occidentales (Matthes, 1992: 91), no es el único con el que se suele resolver socialmente el problema de la alteridad. No es el modelo que han seguido todas las sociedades. Existen, como enfatiza Matthes,

una diversidad de regulaciones sociales y culturales para el problema de la alteridad, entre las cuales “la occidental” con su patrón de homogeneización hacia adentro y delimitación hacia fuera, es sólo una de las formas para las que aplica la denominación “exteriorización del otro” en un sentido específico (1992: 93).

Ya que esto no sólo es válido para las sociedades como totalidades sino también para “formaciones sociales parciales, pensadas según su patrón”, parece lícito referir este problema a la formación parcial que es el sistema de educación pública, sobre todo porque los sistemas de educación pública se han instituido mundialmente a consecuencia de la imposición del principio occidental de las sociedades nacionales como forma de organización social (véase Ramírez y Boli, 1987).

Si en el estudio PISA se pueden sospechar en un sentido *sustantivo* premisas que podrían llevar a un nuevo tipo de nostrificación bajo nuevas condiciones internacionales, para el beneficio de los principales países capitalistas occidentales, es aún más importante preguntarse qué otra forma de comparación sería acaso viable. Las dificultades que aquí surgen y que habría que describir en forma diferenciada, lo son también de los investigadores que están involucrados en la labor de la comparación al estilo PISA. Pues lo que habría que exigir es ni más ni menos “un ‘giro’ en la ‘óptica’ de la ‘comparación’”, un giro que habría que realizar y hacer valer en la práctica (Matthes, 1992: 93).

De acuerdo con Matthes, tal giro debería alejarnos de “aquella ‘comparación’ de ‘unidades’” que reproducen el principio de formación social en occidente, convertido en término genérico. El giro debería *llevar* a una comparación que comience por procesos cultu-

rales de intercambio y sus regulaciones, *perpendiculares* a estas ‘unidades’ sociales, que trascurren entre ellas y sustenten todo aquello que acuerdan entre sí y para sí; procesos que están influidos por las fronteras que estas unidades fijan, pero no son determinados por ellas y mucho menos generados como ‘desarrollo’ (Matthes, 1992: 94).

Si nos aproximáramos al estudio PISA como a una forma específica de una comparación de culturas, deberíamos tomar en cuenta que, por ejemplo, Tenbruck exige el redescubrimiento de esta como un “fenómeno social”, que debería ser, por su parte, tema de una consideración comparativa en la ciencia (1992: 13–35). Con ello se demanda una reflexividad que con sus implicaciones también se tendría que observar en relación con la pregunta sobre las nuevas ideas y principios de la comparación.

En este sentido, habría que preguntar si la comparación al estilo PISA en realidad contempla que “‘la comparación’ es un fenómeno cultural elemental, y dado que considera a sí misma exenta de éste, procede en su propia comparación de acuerdo con *reglas operativas* propias” (Matthes, 1992: 94).

Comparar: ¿una operación de asimilación?

La comparación siempre comienza con la determinación de las variables a comparar. Con ello regresamos al señalamiento del inicio: es necesario, con vistas a una nueva comprensión de la comparación, plantear la pregunta sobre el motivo como sustancial y no operativa, porque está implícita en una comprensión del comparar como un fenómeno cultural en el que están incluidos tanto los investigadores como las instituciones. En el contexto del estudio PISA, ¿debe considerarse “lo propio” en contraste a “lo otro”? ¿Comparar se refiere a

la posibilidad de experimentar los contrastes? ¿O el estudio encierra incluso la posibilidad de hacer aparecer lo otro, no como contraste sino como otra posibilidad, como complemento?

Matthes subraya que con estas formas distintas de percepción de lo otro se relacionan distintos tipos y formas de comportarse hacia él y de tratarlo. Lo diferente no aparece simplemente desde afuera como variable en sí frente a lo propio, también como variable, sino que lo propio y lo otro se generan en una referencia recíproca. “Esto es lo que debe tematizarse en primer lugar, si se quiere hablar de comparar y realizar comparaciones de una forma consciente y metódica” (1992: 95).

Ya que toda sociedad ha desarrollado diferentes modelos para relacionarse con lo propio en contraste con lo otro y, de esta manera, la comparación como una operación política e intelectual está inmersa de múltiples formas en los procesos sociales del manejo de la relación de lo propio con lo otro, también sería importante para el estudio PISA revisar con cuidado los patrones culturales familiares para nosotros y decidir si no son justo estos estudios comparativos internacionales los que nos inducen a amoldar lo otro “a las conceptualizaciones que nos son conocidas y que se conciben como ‘culturalmente purificadas’”, y “realizar entonces la ‘comparación’ como una operación de ‘igualación’, de disolución del ‘contraste’” (Matthes, 1992: 95). Habría que incluir de manera reflexiva, en vista del análisis de otras formas de comparación, este aspecto en la operación misma del comparar.

Matthes enfatiza que la comparación como “causante cultural de la alteridad”, se origina recíprocamente. En correspondencia, la reflexión sobre este proceso debería ocurrir también de esta manera. La observación se tendría que hacer desde todos los ángulos; se trataría de no ignorar o negar las asimetrías de la comparación y de

abordar de forma reflexiva tanto las situaciones propias como las distintas, con las asimetrías que residen en ellas.

Habría que referir esta pretensión al problema de la diferencia directriz entre lo tradicional y lo moderno, que ha determinado por mucho tiempo la labor de la comparación. Habría que reconstruirla contextualmente y superarla. La reconstrucción contextual, a la que se debe aludir en el proceso de comparación, tendría que ocurrir en todas partes, se tendría que desarrollar una especie de reflexión comparativa “que consistiera ella misma en afirmaciones con poder de explicación, y no solamente aquellas que se anexan a ‘unidades’ tipificadas con anterioridad de manera proyectiva y referidas a conceptos” (Matthes, 1992: 96). En un proceso así, habría que cambiar el proceso social y cultural en el que lo otro se convierte en extraño, en el que surge la “alteridad”.

En una nueva comprensión de la comparación, como lo recomienda Matthes, habría que pensar la alteridad de forma relacional y no sustancial. Comparar, entonces, se extendería a procesos culturales de conceptualización y con ello se evitaría

que el resultado de *un* típico concepto cultural de conceptualización en forma de molde abstracto, se tome como *punto de partida* de la “comparación”, y entonces habría que esforzarse en el siguiente procedimiento por trascender al nivel al que nos ha llevado la previa reconstrucción, realizada reflexiva y recíprocamente. Se trata ahora de ascender de este nivel a otro más alto de metarreflexión, en el que recíprocamente lo “uno” sea *traducible* a lo “otro” (Matthes, 1992: 96).

Reflexionar de esta forma sobre el motivo y el objetivo de la comparación y entenderla como una traducción recíproca, significaría

“que el *tertium comparationis*, no debe entenderse como una ‘variable’ sino como un *espacio de pensamiento*” (Matthes, 1992: 96).

Aquí puede ser de utilidad la perspectiva del etnólogo, pues una comparación entendida de esta manera no esperaría al final un resultado a demostrar sino, como lo ha formulado Clifford Geertz, “una ampliación del universo discursivo humano”, un universo recíprocamente compartido (1983: 20). De este modo, comparar sería una actividad continua —no una operación— y al llevarla a cabo cambiaría todo lo que ha sido implicado en ella y aquellos que la realizan, es decir, los investigadores.

Si se pretende que la comparación lleve más allá de la nostrificación y si se acepta que no subsiste sin una primera nostrificación recíproca, entonces habría que evitar “que a través de la proyección abstrayente del ‘nostrificar’ por un lado en el ‘molde’ de una *magnitud* comparativa, ni siquiera entre en acción el ‘nostrificar’ del otro lado, sino que desaparezca en este ‘molde’” (Matthes, 1992: 96).

Diversidad cultural *versus* homogeneización y estandarización. Por una nueva comprensión de la comparación

Con esto surgen nuevas condiciones y exigencias para la comparación, pues se exhorta tanto a aquellos que comparan como a quienes reciben los resultados, por ejemplo, los del estudio PISA, a reflexionar desde una perspectiva histórico-cultural. Además, Matthes exige que se redescubra la descripción como un procedimiento elemental de la actividad sociológica, uno que requiere de su propia reflexión metodológica y no debe ser proscrito simplemente al vestíbulo de las conceptualizaciones y la formación de hipótesis.

Todos los participantes en estos procesos, según Matthes, deberán volver a aprender a dejarse sorprender. Todos tendrán que acostumbrarse a

que “la realidad social”, y sobre todo si está *en otro lugar*, es diferente a aquello que se puede captar a través de su antena en la pantalla de su empiria, que su experiencia es “experimentar la experiencia del otro” (1992: 97).

Con relación al estudio PISA, habría que preguntarse cuál es el modelo de pensamiento en el que se sustenta el programa respecto a la comparación y si puede ser de utilidad para una comparación recíproca, que siempre presupone toparse en otro lugar con realidades constituidas de manera diferente y que permite que estas se expresen. Estas consideraciones son esenciales, en especial si partimos de que el PISA obedece a parámetros y estándares metodológicos occidentales, lo que hace aún más importante impulsar el análisis comparativo en las propias sociedades occidentales, cuya realidad ya no es homogénea y se presentan en un concepto de sociedad que a lo largo de dos siglos las ha organizado conforme al principio de excluir y marginar ante todo lo otro.

Esto, al igual que la homogeneización paralela de estas sociedades hacia dentro, ha llegado evidentemente a sus límites y se vuelve regresivo. Por un lado, las condiciones de vida en estas sociedades se pluralizan, lo que hace surgir con más claridad las relaciones internas con lo extraño que antes estaban encubiertas, y crea nuevas. Por otro, los grupos provenientes del exterior inmigran y se hacen valer como los “otros”. Si bien es cierto que las sociedades europeas están lejos de ser

“multiculturales” en el sentido en el que lo son la mayoría de las “sociedades” no europeas, y nadie puede decir ahora si llegarán a serlo, hoy tienen mayor dificultad para eludir “la comparación” *cultural*, también hacia el interior, que hace algunas décadas, cuando la presencia de lo “otro” formaba parte de la vida cotidiana sólo de grupos de población muy pequeños (Matthes, 1992: 97).

¿Pueden intervenir los resultados del estudio PISA en estos procesos? ¿Pueden demostrar en tales procesos su posible ambivalencia y contribuir así a que las sociedades occidentales abandonen “la limitación de la ‘comparación’ de situaciones ‘externas’” (Matthes, 1992: 97–98)?

Las ambivalencias que quizá se encuentren en los resultados del estudio PISA, que todavía habría que descubrir, tendrían que ser utilizadas de manera consciente en el sentido descrito, pero sólo podría ser así con ayuda de reconstrucciones histórico–culturales de las condiciones nacionales y sociales específicas. Sólo de esta manera podría probarse si en el estudio PISA se trata de comparaciones en un área, en una “formación social parcial” en la que no hay nada que comparar, o no aquello que el PISA compara. ¿O acaso se trata con el estudio de una comparación apropiada para romper con la fuerte homogeneización, dentro de los estados nacionales occidentales?

Sólo a través de tales intentos de lectura, guiados por la teoría y una descripción analítica de los procesos sociales de recepción, podría trascender la posible ambivalencia de tales estudios, gracias precisamente a que en la recepción se crea conciencia de que se trata de investigaciones en los marcos y en las condiciones de los estados nacionales, que los resultados se deben a condiciones histórico–cul-

turales específicas y que ninguna comparación superficial con otras sociedades y tal vez con mejores resultados cambiará algo en estas condiciones.

Con esta forma de abordar los resultados comparativos del estudio PISA, se redefiniría de manera cualitativa la dialéctica dentro–fuera, de modo que la referencia externa se orientaría hacia el interior para exigir las correspondientes reformas y cambios, y con ello se contrarrestaría todo gesto imperial en el que las comparaciones se continuaran entendiendo como una adaptación de lo otro a las respectivas condiciones y situaciones propias. En un horizonte de preguntas mucho más amplio, esto significaría considerar en la recepción de los resultados del PISA cuáles son las conclusiones que permite el diseño de estos estudios y cuáles no. Pero esta pregunta depende de cómo se evalúe lo que en el contexto del PISA significa comparar y qué motivos, métodos e intereses en verdad existen para realizar este programa comparativo de competencias escolares en el plano internacional.

A través de una tematización consciente de la dimensión problemática de la comparación que aquí hemos bosquejado, cada sociedad nacional podría decidir si quiere admitir o no el programa comparativo dado, y qué posibilidades tendría de cambiar el diseño metodológico del estudio de modo que pudiera parecer justificable participar en el programa.

Si la intención principal del PISA dentro del contexto de la OCDE es ofrecer a cada uno de los estados nacionales información sobre el aprovechamiento de los recursos y si esto se quiere realizar comparando el rendimiento escolar o el desarrollo de competencias alcanzado, ya desde este punto surge la pregunta sobre si la definición de

las unidades por investigar, las dimensiones de “alfabetismo”, por ejemplo, corresponden a la situación de cada país y si tales investigaciones comparativas internacionales pueden de veras proporcionar criterios para la evaluación del uso de los recursos. Para dictaminar la utilización adecuada de los recursos —y esto no sólo significa invertir en el sistema de educación pública— existe una gran cantidad de parámetros que deben demostrar ser compatibles con los contextos nacionales e histórico–culturales. En este sentido, la estructura político–institucional en su conjunto, que influye en el PISA y a la que el estudio está ligado, sería parte esencial de la discusión.

Con estas preguntas se advierte cómo el estado nacional podría actuar en el contexto de los estudios comparativos del PISA. Pero también se clarifica cuáles son las presiones a las que está sometido en el presente y estará sometido en el futuro. La relación de tensión en la que las políticas educativas nacionales se encuentran después del estudio PISA, es la que existe entre la internacionalización y la homogeneización–estandarización, por un lado, y la promoción consciente de objetivos y tradiciones culturales definidos regionalmente, por otro (véase Coulby, 2000).

La posición alcanzada en la escala que parece tan importante en la recepción del estudio PISA, en realidad no proporciona ninguna información sobre la relación entre las inversiones nacionales en el sistema educativo y el éxito económico global en el sistema mundial capitalista, ya que todas las naciones capitalistas más avanzadas obtuvieron malos resultados. Pero, ¿cómo reaccionan ante esta observación los países que invierten mucho, que obtuvieron buenos resultados en el estudio PISA y que no se encuentran en la cima de la jerarquía de los estados capitalistas?

Referencias

- Berger, John (2001). *Gegen die abwertung der welt*, Hanser, Munich.
- Bracht, Ulla y Dieter Keiner (1998). "Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Review", en *Jahrbuch für Pädagogik*, Verlag Peter Lang, Frankfurt.
- Coulby, David, et al. (2000). *Education in times of transition*, Kogan Page, Londres.
- Delors, Jacques et al. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century*, UNESCO, París (en español: *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, UNESCO, México, 1997).
- Deutsches PISA-Konsortium (coord.) (2001). *PISA 2000, Basiskompetenzen von schülerinnen und schülern im internationalen vergleich*, Leske und Budrich, Opladen.
- Geertz, Clifford (1983). *Dichte beschreibung. Beiträge zum verstehen kultureller systeme*, Passagen Verlag, Frankfurt.
- Geertz, Clifford (1996). *Welt in stücken. Kultur und politik am ende des 20. Jahrhunderts*, Passagen Verlag, Viena.
- Henry, Miriam et al. (2001). *The OECD, globalisation and education policy*, Elsevier / Pergamon, Amsterdam.
- Keiner, Dieter (1997). "Bildungspolitik und weltgesellschaft. Anmerkungen zu *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*", en *Tertium Comparationis*, vol.3, núm.2, Maxmann Verlag CMBH, Munich.
- Keiner, Dieter (1998). *Erziehungswissenschaft und bildungspolitik*, Verlag Peter Lang, Frankfurt.

- Keiner, Dieter (2002). "Neue deutsche bildungskatastrophe? Zur kontinuierlichkeit definitiver schiefen in den kulturellen verhältnissen der BRD-Anmerkungen zur PISA-Studie", en *Forum Wissenschaft*, núm.1.
- Matthes, Joachim (1992). "The operation called 'vergleichen'", en Matthes, Joachim (coord.), *Zwischen den kulturen? Die sozialwissenschaften vor dem problem des kulturvergleichs* (Soziale Welt Sonderband, 8), Otto Schwartz, Göttingen.
- Ramírez, Francisco O. y John Boli (1987). "The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization", en *Sociology of Education*, vol.60, núm.1, American Sociological Association, Washington.
- Tenbruck, Friedrich H. (1989). "Gesellschaftsgeschichte oder weltgeschichte?", en *Kölner zeitschrift für soziologie und sozialpsychologie*, núm.41.
- Tenbruck, Friedrich H. (1992). "Was war der kulturvergleich, ehe es den kulturvergleich gab?", en Matthes, Joachim (coord.), *Zwischen den kulturen? Die sozialwissenschaften vor dem problem des kulturvergleichs* (Soziale Welt Sonderband, 8), Otto Schwartz, Göttingen.

IV. El estudio PISA y la realidad mexicana. Los retos nacionales en la era de la globalización

Miguel Agustín Romero Morett

El objeto de este texto consiste en problematizar e identificar los retos que deben enfrentar la nación y el estado mexicano en la era de la globalización ante los resultados arrojados por el informe del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), que se presenta a sí mismo de la siguiente manera:

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA, es un esfuerzo de cooperación entre los países participantes para medir en qué medida los jóvenes de 15 años que se aproximan al fin de la escolaridad obligatoria están preparados para satisfacer los desafíos de las sociedades de hoy. PISA aplica pruebas y cuestionarios con información de referencia a un número de estudiantes que varía entre 4,500 y 10,000 en cada país participante para evaluar aptitudes en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. Las evaluaciones se centran en examinar qué tan bien los estudiantes aplican los conocimientos y las aptitudes a las tareas que son relevantes para la vida futura (Informe ejecutivo de PISA 2000).

En el caso mexicano, los resultados del estudio muestran que los jóvenes que en ese momento cursaban la secundaria poseían un bajísimo nivel de desarrollo de habilidades. De ahí que el reto fundamental, por lo que propone este análisis, consiste en remontar las graves insuficiencias mediante un trabajo que debe situarse en dos niveles simultáneos: el que corresponde al reforzamiento de los estudios básicos, desde la preprimaria, primaria y hasta la secundaria, y el que corresponde al nivel superior. El supuesto radica en que la enmienda de las carencias formativas de los estudiantes de educación superior se debe efectuar en ese mismo nivel, aunque para ello se deba recurrir al desarrollo de habilidades de pensamiento básicas, a la par de orientadas a la realización profesional y personal, tales como las simbólico-analíticas.

La crisis presente y futura de la educación y el empleo de los jóvenes mexicanos, quedó resumida de manera magistral en el siguiente texto periodístico:

Según el estudio de la [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] OCDE, el 44 por ciento de los 265 mil jóvenes de 15 años de secundaria que fueron examinados no tiene la capacidad de lectura básica para comprender textos complejos, evaluar informaciones y construir hipótesis. Esto quiere decir que dichos jóvenes necesariamente fracasarán en estudios posteriores y que su desempeño profesional será obligadamente deficiente e improductivo (*Reforma*, México, 8 de diciembre de 2001).

El texto no sólo resume el fracaso de los programas educativos a lo largo de años sino que desenmascara la ficción que consiste en identificar la posibilidad de leer textos con la habilidad de comprender

el significado profundo y efectuar análisis de los que se desprendan posturas intelectuales. Junto a ello figura la gravedad adicional de la extrema diferencia de los puntajes entre países, pues como señala el mismo informativo:

En comprensión escrita —la capacidad para comprender textos complejos, evaluar informaciones y construir hipótesis— el informe evaluó en 500 puntos el resultado promedio de un alumno y ubicó a Finlandia en primer lugar.

En el nivel 5, el más alto con resultados superiores a los 625 puntos, se ubicó el uno por ciento de los alumnos mexicanos, mientras que el 44 por ciento se ubicó en el nivel 1 o debajo. De acuerdo con el estudio, los alumnos que se encuentran por debajo del nivel 1 “no tienen la capacidad de lectura básica que el PISA establece para medición” (*Reforma*, México, 4 de diciembre de 2001).

Por consiguiente el problema no sólo radica en la lejanía entre el desarrollo de habilidades entre los jóvenes mexicanos y los finlandeses o de otros países sino que además un extenso número de jóvenes mexicanos quedan fuera de los parámetros del PISA.

Las implicaciones son graves a causa de que la globalización enfrenta a los jóvenes de las diversas regiones del mundo a una competitividad que se traduce en empleo o desempleo. Como es bien sabido, son los jóvenes en edad escolar, demandantes incipientes de trabajo, los que se convierten en trabajadores indocumentados en Estados Unidos y Canadá, en donde se dedican sobre todo a las tareas manuales, agrícolas y de servicios operativos más bajos.

A estas cuestiones, hay que añadir otra más, no menos significativa ni compleja: el escaso rigor con el que los profesores miden a sus alumnos, pues

[...] según el mismo estudio, estos alumnos reprobados fueron aprobados por sus maestros, quienes consideran que los resultados de sus estudiantes son superiores a las expectativas que el sistema educativo mexicano había formulado respecto a ellos y su productividad académica (*Reforma*, México, 8 de diciembre de 2001).

Con estas afirmaciones se revela el hecho de que las masas de reprobados constituyen un problema de ocupación escolar, pues las nuevas generaciones llegan empujando y reclamando sus lugares en las aulas, lo cual obliga, en consecuencia, a los profesores a extender, aunque mínimas, las notas aprobatorias a los alumnos. Por su parte, el mismo estado mexicano disminuye los niveles formales de exigencia y, así, los criterios académicos se ven agobiados por los administrativos.

Esta práctica se muestra incluso en el nivel superior, por ejemplo, en el caso de las universidades particulares que, corriendo el riesgo de que los aspirantes a sus carreras posean niveles de dominio de habilidades de pensamiento menores a sus estándares, reducen las exigencias académicas para evitar quedarse sin alumnos, aunque durante los estudios con frecuencia se muestren las insuficiencias formativas. Pero, como bien dice el diario al que se ha hecho referencia, “cuando una gran masa estudiantil reprueba, son sus profesores los reprobados. Así que hay que renovar o recapacitar la planta magisterial” (*Reforma*, México, 8 de diciembre de 2001), lo cual incorpora

otro elemento del problema educativo: la capacitación de la planta nacional de profesores.

Otro más es el asunto del financiamiento:

En países como Brasil y México [...] donde el gasto para instituciones educativas por estudiante mayor de 15 años es de un 25 por ciento del promedio de la OCDE, promover la educación de los que más la necesitan representa un desafío considerable, y con frecuencia las políticas específicas que se requieren se han desarrollado recientemente (*Reforma*, México, 4 de diciembre de 2001).

Los países que, como México, invierten bajos porcentajes de su producto interno bruto en educación, están condenados a mantenerse con economías de maquiladora, fuera de toda posibilidad de construir economías de valor cognitivo añadido. Y así, “México se ubicó en el penúltimo lugar en un estudio sobre conocimientos escolares que aplicó la OCDE a 265 mil alumnos de 15 años o nivel secundaria en 32 países” (*Reforma*, México 5 de diciembre de 2001). El penúltimo lugar de un listado de 32 no es en absoluto un lugar de honor y ningún mexicano deja de lamentarlo, pero a la vez no asombra sino que se asume como un elemento que forma parte de la realidad nacional, tal como si fuese parte de un destino fatídico que aún se eslabona al imaginario colectivo de una vocación de fracaso y que, al mismo tiempo, se le disculpa, porque el pueblo mexicano no tiene el nivel académico y económico de los países del primer mundo.

La paradoja de este imaginario reside en que el nivel académico, científico y económico de los países del primer mundo radica justo en la tradicional inversión alta de recursos financieros, acciones de planificación para el mediano y largo plazos de sus

gobiernos. El círculo vicioso se expresa así: la educación nacional es pobre porque la economía lo es; a la vez, la economía es pobre a causa de que los niveles de educación de la población son bajos. Para revertir esta situación, diversos países del Lejano Oriente hicieron crecer sus economías a causa de la inversión educativa y de esa manera convirtieron el círculo vicioso en uno virtuoso. Si en la reorientación de la economía y en la definición de las prioridades educativas intervinieron factores propios de dichas culturas, esto constituye un factor que merecería un análisis detenido, porque el informe PISA podría entenderse como una comparación entre culturas por la vía de la aplicación de instrumentos estandarizados.

La comparación entre culturas se debe entender como una puesta en relación entre universos simbólicos que, por su misma naturaleza, no se pueden reducir, con facilidad, a cifras. Sin embargo, lo que permean los diagnósticos, las acreditaciones y las certificaciones mundiales es la globalización, como una realidad que llegó para quedarse.

Globalización es estandarización, ajuste a parámetros estables de calidad, precisión de normas y procedimientos, desarrollo de competencias de valor añadido para la competitividad global. Es, además, adopción de patrones culturales y de organizaciones consagradas desde las metrópolis de la producción. Por ello, a los mexicanos debe alarmarnos nuestro trigésimo primer lugar, no porque ponga en evidencia una supuesta vulnerabilidad de nuestro universo de significación sino porque no podemos sustraernos a un mundo que requiere habilidades alfanuméricas, de comprensión y generación de textos, de manejo lógico y argumentativo. Debe alarmarnos porque todo ello constituye apenas la base de las competencias que, como las simbólico-analíticas, son las más rentables en la lógica de la producción de servicios y manufacturas, tema que se detalla más adelante.

La certificación

De la misma manera que el estudio PISA evalúa las competencias de comprensión de textos, de pensamiento lógico o de conocimiento, otros muchos organismos han venido imponiendo sus estándares y parámetros no sólo en aspectos académicos, que son los menos, sino en aspectos productivos. México, como el resto de América Latina, ha sufrido el embate de las cuantificaciones estandarizadas en rubros de la más diversa naturaleza y, junto con ello, ha tenido que sumergirse en la vorágine de la acreditación de las organizaciones, sobre todo de los ISO, y de la certificación de las personas a manos de compañías del primer mundo que han patentado su derecho a acreditar y certificar todo lo posible y existente, desde los procesos de capacitación de las empresas y los recursos humanos hasta la salvaguarda de los recursos naturales y los materiales que sirven de base para la elaboración de manufacturas. Podemos ejemplificar con el caso de la certificación del combate al narcotráfico por parte de Estados Unidos, un país que jamás captura un capo del narcotráfico que ostente su propia ciudadanía.

La acreditación y la certificación, lo mismo que la evaluación de competencias y habilidades, obedece a criterios y estándares que pasan por alto las diferencias culturales, étnicas, geográficas o específicas de grupos, pueblos o naciones.

La globalización sustentada en las diferencias culturales

En un país como México, caracterizado por un mestizaje predominante, aunque con amplios grupos indígenas, la diversidad urbana se experimenta con menor fuerza que en sociedades construidas con

base en los inmigrantes que provienen de múltiples y muy diversas culturas. Asombra que las fuerzas del capitalismo globalizador, incluso en el interior de los países del primer mundo, como Estados Unidos, Francia y Alemania, posean un empuje tal que obligue a cada inmigrante a entregar el tributo de su trabajo material e intelectual sin que por ello exista un empuje equivalente de integración en una plataforma cultural común. Por ello es paradójico que las nuevas identidades colectivas estén sustentadas sobre la diversidad de las culturas locales. De esta consideración inferimos un importante aprendizaje educativo pendiente para los maestros y alumnos mexicanos: debemos asumir la identidad cultural cimentada en la diversidad.

Desde épocas inmemoriales, México ha sido una diversidad de etnias, lenguas y culturas cuya integración ha obedecido a diversos artificios, como el idioma, la religión y el sistema de gobierno. La educación tiene aún la asignatura pendiente de desarrollar la comprensión, la aceptación y el gusto por las diferencias, pues los pocos símbolos, como la bandera nacional o la imagen de la virgen de Guadalupe, no garantizan la plataforma cultural que reconoce la prioridad de los intereses colectivos sobre las pretensiones de facciones y partidos.

La internacionalización como un proceso complejo

Dieter Keiner ha insistido en la nueva relación de los estados nacionales con la sociedad mundial, a la que plantea como una nueva dialéctica entre lo exterior y lo interior, pues tal como afirma,

los procesos de internacionalización en educación y ciencia están ligados a los de desarrollo nacionales, internacionales y mundiales, que resultan contradictorios, discontinuos y nada fáciles de explicar. La educación y la ciencia siempre son factores de esos procesos, y no nada más su producto.

En México ya hemos tenido una amplia experiencia de forcejeos, de procesos discontinuos, complejos e inasibles, en la vinculación con otros países del orbe, en particular con nuestros vecinos del norte. Podríamos suponer que algunos de los esfuerzos de internacionalización del país han sido exitosos, como la firma del tratado con la Unión Europea y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), pues de manera particular, en este segundo caso, se superaron obstáculos importantes, como la compra de la idea por parte de los demócratas triunfantes (no obstante que heredaron la propuesta de los republicanos), así como la oposición de los sindicatos norteamericanos y de influyentes políticos de franca animadversión hacia México. Pero en buena medida se trata de éxitos que se han venido pagando por la vía de las concesiones, del plegamiento democrático o de la postergación de los temas de nuestro interés prioritario, como el estatus legal, de justicia y de derechos humanos de los inmigrantes.

Lo educativo no queda al margen de la internacionalización de lo político y de lo económico. La vía mediante la cual hemos sentido los forcejeos y los procesos complejos e inasibles ha sido la acreditación de las instituciones universitarias, de los programas académicos y de los procesos de gestión del aprendizaje y del conocimiento, y la certificación de los egresados de educación superior, de los profesionistas y de los trabajadores intelectuales. Junto a ello, hemos sufrido la complejidad burocrática y documental de los programas federales

de apoyo al trabajo académico, cuya condición es la dicha: acreditación y certificación.

El problema central consiste en que el propósito del trabajo ya no radica en la calidad cotidiana del desempeño sino en el testimonio escrito, expedido por las autoridades de los programas académicos, y de acciones sometidas a puntajes. Es decir, los programas federales han logrado la perversión de suplir el trabajo académico real con la presentación de expedientes múltiples, bajo diferentes orientaciones y prioridades, a distintas instancias, para acceder a diversas bolsas. La perversión ha sido asumida por los académicos a veces con resistencia, otras veces con resignación y otras más, con sagacidad para obtener documentos vacíos de acciones genuinas y con la simulación convertida en especialidad.

Los profesores muestran resistencia a someterse a las diversas certificaciones que derivan del gobierno federal y de las mismas universidades. Pero, de cualquier manera, los académicos estamos obligados a entregar resultados, productos intelectuales, y a formar nuevas generaciones. Aunque parezca que respondemos a criterios de efectivismo, a un tiempo, estamos obligados a ser eficaces, productivos, fecundos, genuinos y comprometidos. En suma, estamos convocados a elevar continua y sostenidamente nuestros estándares de calidad.

Las autoridades universitarias y federales, por su parte, deben cuidar que, en ese afán, la certificación no se convierta en una carga más pesada que el mismo trabajo académico. Desde otro ángulo, las universidades deben comprometerse con el plan de vida y carrera de sus académicos y apostar por sus propios programas de docencia, investigación, difusión, renovación curricular e internacionalización.

Asimismo, hay que señalar que la aceptación lineal de las políticas educativas derivadas de los organismos internacionales (como la OCDE, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, la Organización Mundial del Comercio, OMC, y la European Round Table, ERT) y de organizaciones (como el Secretariado del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, TLCAN, y la Unión Europea), como dice Keiner, convertidas “en agencias de una nueva fase de los procesos de internacionalización procurados a través de las políticas educativas”, deben ser sometidas a decantamiento, a valoración y contrastación con las condiciones y los recursos reales de las instituciones y de los académicos.

Las autoridades universitarias, presionadas por el gobierno federal porque de ello dependen sus presupuestos, con frecuencia montan cargas exageradas de exigencias sobre los profesores e investigadores, y sobre los programas académicos, sin los apoyos necesarios y suficientes.

Tareas estructurales del estado y humanización

Las insuficiencias que el sistema educativo mexicano ha dejado sentir de manera particular en el desarrollo de competencias y habilidades, y en conocimientos generales, sugieren que la causa es de orden estructural y justo hacia ello el estado mexicano debe orientar sus esfuerzos. Una reforma estructural en educación no es en absoluto fácil, pues tendría que referirse nada menos que a las estructuras de poder sindical, a las inercias y los vicios de un sistema instrumentado, como el más eficaz, por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), durante décadas. Junto a ello, una reforma estructural se debe enfocar hacia la construcción del prestigio docente, hoy situado, ante la mirada de

la sociedad, en el nivel de un trabajo más operativo que intelectual y, ante el sentimiento de los propios profesores, como un empleo de subsistencia.

De la misma manera, la reforma debería lograr la transformación cualitativa de los niveles de formación, información y dominio de habilidades de los profesores de todos los grados, desde la preprimaria hasta los posgrados. Existen fuerzas e inercias que dificultan enormemente la transformación estructural de lo educativo y que, al mismo tiempo, actúan como una fuerza de presión interna que entra en colisión con las fuerzas externas, causando que el estado mexicano permanezca en un estado permanente de tensión. Esta tensión podría expresarse en términos de las fuerzas económicas internacionales y las necesidades apremiantes de la población nacional.

En un sentido, las corporaciones norteamericanas y de otras nacionalidades han estado presionando de manera constante al poder ejecutivo para que impulse la privatización del sector energético del país, a favor de ellas; pero en el interior, la población necesita conservar la garantía mínima de algunos activos de propiedad nacional. Además, la dinámica mundial apunta a dejar en manos de las empresas financieras el manejo de los ahorros y fondos para el retiro de los trabajadores, aunque la población entiende que su futuro, al término de una vida de trabajo, está en manos de la veleidad y los manejos dudosos de los banqueros. La gran paradoja radica en que el estado abandona a su población y que, de cualquier manera, los intereses, los rescates bancarios y las carteras vencidas son pagadas por aquel y, en consecuencia, por la misma población. Así que nos preguntamos ¿cuál es la ganancia real? ¿no es esta la verdadera barbarie, que el estado abandone a la población a su suerte? ¿no es barbarie privatizar la educación, la salud, la acreditación de las instituciones, la certifi-

cación de las habilidades, la seguridad pública, los fondos de retiro? ¿Para qué, entonces, queremos al estado?

Por otro lado, debemos incorporar un elemento importante a la problematización educativa que nos ocupa, esto es, la dialéctica entre el desarrollo de habilidades y el propósito general de la educación, que consiste en formar mejores personas y ciudadanos, lo cual equivale a recuperar su sentido humanista. En ese contexto, Keiner plantea el imperativo de estructurarla para orientarla hacia la humanización. Sin embargo, debemos reconocer que la educación mexicana ha adoptado diversas facetas de globalización e internacionalización, tales como la acreditación de las instituciones universitarias y la certificación de las profesiones, o la adopción del modelo curricular con base en competencias. Hay que apuntar también que de parte de la sociedad mexicana existe el interés para que la educación sea una opción, acaso la única fuera de la religión, mediante la cual los individuos pueden ser mejores personas. De ahí que detectamos la paradoja de estructurar a la educación para humanizarla, no obstante que las presiones internacionales dirigen el curso de la acción educativa hacia la globalización.

Keiner expresa esta disyuntiva en la “contradicción entre el nuevo significado cualitativo de las políticas educativas nacionales en una perspectiva global y la pérdida real del poder de conformación del estado nacional”. Desde esta lectura, el estado mexicano enfrenta retos que podrán superarse sólo en términos de una gran imaginación, creatividad y poder de negociación entre los actores internos y externos vinculados a los procesos educativos.

La evaluación del PISA en relación con las habilidades simbólico–analíticas

Una de las preocupaciones que se han derivado de los datos del estudio PISA radica en el antecedente que representan las habilidades de lectura, matemáticas y ciencia de los jóvenes mexicanos. A la vez, alarma tener que responder de manera negativa a las preguntas que el mismo informe plantea: “¿Están bien preparados los estudiantes para afrontar los retos del futuro? ¿Son capaces de analizar, razonar y comunicar ideas de modo eficaz? ¿Tienen la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida?” (Informe ejecutivo de PISA 2000).

Las preocupaciones son fundadas porque, independientemente de la justicia de los estándares con los que el PISA mide a los jóvenes del mundo con la misma vara, estos deben enfrentar las condiciones económicas impuestas por la globalización con el déficit crónico de sus habilidades de lectura, escritura, matemática y lógica, y de sus conocimientos sobre cultura y ciencia. Más allá de las habilidades básicas, dichas condiciones obligan al desarrollo y dominio de competencias de valor agregado y de habilidades simbólico–analíticas.

¿Cómo podrán los jóvenes mexicanos desarrollar habilidades interpersonales, conceptuales, de organización, de aprendizaje, de construcción y manejo de modelos mentales, de construcción de escenarios? ¿Cómo podrán alcanzar el dominio de habilidades de abstracción —capacidad de descubrir patrones y significados—, de pensamiento sistémico —comprensión de todo el proceso y de las conexiones entre sus partes—, de resolución de problemas —simplificación de realidades complejas de manera que puedan ser entendidas e integradas para tomar decisiones— o habilidades de trabajo colegiado y de comunicación de ideas? Es decir, ¿cómo podrán los jóvenes integrarse a las profesiones que pueden representar la parte

bondadosa y rentable de la globalización? El dominio de habilidades constituye la nueva manera de comprender la marginación de los individuos y las naciones.

La dificultad de una justicia distributiva entre fuertes y débiles

Un ángulo que no puede pasar inadvertido, al tratar de manera comparativa los resultados de las evaluaciones del PISA entre países, radica en la justicia distributiva entre fuertes y débiles, entre pobres y ricos. Si se tratan con los mismos parámetros, o peor aún, con aquellos que favorecen a los países del primer mundo, ¿cómo esperar justicia metodológica en la medición de las habilidades básicas en jóvenes de economías emergentes o de países del tercer mundo?

La agudización de las diferencias culturales no es la única, acaso ni siquiera la más lamentable, pues están presentes las diferencias en los procesos de desarrollo y en las políticas con las que los países del primer mundo tratan a los de economías emergentes o a los que, como muchos de los africanos y latinoamericanos, no logran iniciar verdaderos procesos de crecimiento. Por ejemplo, la reunión de la OMC celebrada en 2003 en el puerto de Cancún, México, fue un diálogo de sordos, porque Estados Unidos y la Unión Europea sólo escucharon sus propias propuestas proteccionistas, fue una muestra de incongruencia lógica básica, pues se resistieron a cancelar sus subsidios agrícolas, a sabiendas que los demás países no podían subsidiar el agro nacional, y para completar, a toda costa trataron de obligar a los países a conceder prebendas en aspectos de inversiones extranjeras y compras del estado. El representante norteamericano Robert Zoellick señaló que hablar de soberanía parece hoy un anacronismo,

una vuelta a la retórica de los setenta. Ante ello, Miguel Ángel Granados Chapa afirma que:

[...] conceder, como propone Estados Unidos toda suerte de privilegios a la inversión extranjera, como extremo de la liberalización internacional rompería la viabilidad del marco jurídico cuya vigencia sólo los Estados pueden asegurar [...] [y] semejante razonamiento puede aplicarse al tema de las compras gubernamentales [pues] colocar el centro de las decisiones de tales compras fuera de la autoridad estatal significa la pérdida de un poderoso instrumento para alentar u orientar el crecimiento de las economías nacionales (*Reforma*, México, 16 de septiembre de 2003, p.5a).

Así, la globalización se traduce en la obligatoriedad mundial de asumir las políticas metropolitanas. Al mismo tiempo estamos viviendo la globalización de la guerra, pues la diseminación de los focos de tensión han sido elegidos de manera estratégica: Corea del Norte, Afganistán, Irak, Irán y Palestina.

¿Cómo pueden diseñarse las políticas educativas de carácter humanístico en este contexto de globalización? ¿Cuál es el modelo ético que debemos proponer a nuestros estudiantes? ¿Cómo hacerles entender que los criterios de la moralidad se han mutado y se mutan como en un eje de coordenadas, según la voluntad de los señores de la guerra? ¿Qué dice el informe PISA sobre actitudes y valores? ¿No viene, como decimos en México, *junto con pegado*? ¿No vienen en un mismo paquete los conocimientos, las competencias, las habilidades, las actitudes y los valores? Estas son algunas de las preguntas que nos formulamos. Su respuesta no es, sin embargo, término de llegada sino punto de partida.

V. ¿Educación como mercancía y servicio? o ¿qué tan actual es la contradicción entre la educación como práctica de la libertad y la educación como práctica de dominio?

Dieter Keiner

Traducción de Laura Ibarra y Maike Kreisel

Pero primero hay que descubrir un horizonte. Y para ello debemos rencontrar la esperanza, una esperanza en contra de todo lo que este nuevo orden nos indica y aparenta.

Sin embargo, la esperanza es un acto de confianza que debe ser apoyado por pasos y acciones concretas. Por ejemplo, a través del *acercamiento*, de la medición precisa de las distancias, *de aproximarnos los unos a los otros*. Esto llevará a formas de colaboración que anularán la discontinuidad. Rechazar lo absurdo de la nueva visión del mundo que nos es ofrecida, es el primer paso para la resistencia, denunciarla un segundo. Cuando el infierno se denuncia desde adentro, deja de ser el infierno.

John Berger

La discusión actual sobre la educación como mercancía y servicio no es algo que la ciencias de la educación hubieran iniciado por su propio interés genuino. No tuvo su origen en problemas pedagógicos

ni en cuestionamientos que resultan de los procesos de desarrollo de la sociedad mundial, de la globalización, de la internacionalización, de la intensificación del intercambio cultural y de la comparación de culturas entre los países o, incluso, de las necesidades humanas.

Al contrario, la discusión debe haberse desencadenado en especial por la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS). El contexto al que nos enfrentamos se refiere al emergente orden del comercio mundial en las nuevas condiciones históricas, como se han venido desarrollando sobre todo a partir de 1989. Entre estas características y condiciones distintas se encuentra el hecho de que el capitalismo puede ser considerado, sin alternativas de competencia identificables, como el único sistema económico mundial.

La discusión sobre la educación en el contexto del nuevo orden del comercio mundial y la inclusión de los servicios educativos en las regulaciones de la OMC, a la que pertenece el GATS, contiene interesantes desafíos y peligros, también para las ciencias de la educación y la reflexión sobre una comprensión del acto educativo y la formación que se está imponiendo de manera global: la educación como mercancía y servicio. No menos interesantes son las resistencias regionales, nacionales y globales ante la inclusión de la educación en la regulación de servicios del GATS.

La educación y su carácter de mercancía, la tradición europea occidental y burgués capitalista

A pesar de toda tendencia actual, las ciencias que se ocupan de cuestiones formativas y educativas, no deberían olvidar que existe una larga discusión sobre el carácter de mercancía de la educación, sobre la

relación entre educación y poder; una discusión en la que ciertamente no se trató de una forma superficial de la utilización o de la disposición de la educación como mercancía sino de la contradicción entre los imperativos del sistema, entre las dimensiones del poder y del dominio y las perspectivas autónomas de desarrollo del sujeto.

Mi hipótesis es que el carácter de mercancía de la educación y la formación —que desde hace tiempo ha sido establecido como patrón dominante, con todas sus contradicciones— ha contribuido, al menos en la tradición burguesa capitalista de Europa occidental, a la elaboración de las condiciones culturales en las que los *educational services* pudieron encontrar su lugar en el contexto de un nuevo orden del comercio mundial.

¿No es cada calificación, cada certificado, una contribución para anclar en las personas el carácter de mercancía de la educación, y no implica esto al mismo tiempo algo más y algo distinto? ¿Y eso nuevamente en cada generación? ¿No incluye la conciencia de que las oportunidades laborales y las carreras dependen de los estudios culminados, así como de que la formación es una mercancía, pero no se agota con esto? ¿Y no es el fracaso de los propios proyectos de vida, a causa de los certificados y diplomas, de igual modo una prueba, y no la expresión de un fracaso total?

¿No se han convertido las mismas instituciones de educación pública, al menos en los países en que se ha logrado su condición de obligatoria para todos los niños, en las agencias centrales para la distribución de las oportunidades profesionales y de vida? ¿Y no son ellas al mismo tiempo las instancias que transmiten colectivamente un conocimiento que motiva la subversión? ¿No aparece el sujeto como portador de la mercancía-educación en un mercado en el que con su ayuda se debe realizar él mismo como mercancía, sin abandonar o entregar la otra dimensión de su subjetividad? ¿Y

no han contribuido las condiciones institucionales de formación, educación, conocimiento y aprendizaje, a que los jóvenes tengan con mayor agudeza la conciencia de percibir las instituciones que se dedican a la educación pública, la formación y la ciencia, como instituciones de servicio? ¿Y a que articulen las correspondientes expectativas y se muevan en estas instituciones como si fueran clientes en instituciones de servicio? ¿Y acaso no pueden reflexionar y analizar esto?

¿“Education is not for sale”?

¿Cómo entonces debemos proceder, por ejemplo, ante este contexto con las consignas actuales y necesarias, que se articulan contra la OMC y el GATS, como en el caso de una consigna central de la campaña antiGATS “Education is not for sale” (“La educación no está en venta”)? ¿Qué pensamientos surgen cuando reflexionamos por segunda vez sobre esta consigna? ¿No es justo esto lo que esperan tanto padres como hijos, es decir, que las inversiones en educación, formación y conocimiento sean rentables? ¿No es esto lo que esperan el estado y la sociedad, es decir, que las inversiones produzcan beneficios, para el sitio nacional, para el producto nacional bruto, para la competitividad internacional? ¿O contienen estas consignas algo más de lo que transmiten? Nos movemos entonces en un terreno inseguro y nada sencillo cuando nos acercamos a la discusión sobre el GATS desde las ciencias de la educación.

Sin duda alguna, entre las dificultades del debate está que las regulaciones del GATS han puesto en discusión, por un lado, el concepto, la comprensión y el contenido de formación y educación y, por otro, si las estructuras públicas institucionales de la educación de

masas, bajo el cuidado y el control del estado nacional, sobrevivirán la fase actual del desarrollo del capitalismo, o más bien, en qué procesos se transformarán las estructuras, qué implicaciones sociales tendrá este proceso de transformación de las instituciones públicas de educación masiva, de la educación pública, y qué perspectivas de evolución tienen estos procesos.

Si entendemos a la OMC, que labora desde 1995, con sus temas centrales en el campo del GATS, el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT) y el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC) como arquetipo de una internacionalización en el sentido de una apertura decidida de todos los mercados nacionales, abarcando todos los sectores de servicios que se vean afectados por tales procesos, entonces se trata sin lugar a dudas, de un nuevo nivel de internacionalización. Para el sector de formación y educación habría que preguntarse si —o cómo— este patrón de internacionalización puede ser analizado, tomando en cuenta los estudios comparativos internacionales y, desde luego, cómo ellos también se pueden analizar en el contexto de tal patrón.

Visto desde la ciencia, el patrón que podemos observar, por ejemplo, en el estudio del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), habría que entenderlo como de una entrega incuestionable —y sin embargo contradictoria— de la ciencia, a una nueva comprensión propagada por la OMC, de formación y educación como mercancía y servicio. En este sentido, parece razonable que las ciencias de la educación incluyan el contexto completo del GATS en el análisis de todos los procesos de internacionalización que las conciernen, para obtener por este medio conocimientos para la confrontación con la hipótesis de que, por un lado, la política educativa nacional peligra en su capacidad de proyección y, por

otro, tiene que asumir responsabilidades mundiales, no sólo por los peligros de homogeneización que residen en los nuevos procesos de internacionalización sino por las amplias repercusiones del GATS en las condiciones nacionales de la educación pública. Además, estos análisis también harían que se pudiera comprobar la tesis de que el estado nacional desde hace tiempo ha dejado de ser el nivel central de acción que planea y diseña las condiciones futuras de la educación pública y de la ciencia.

El GATS tendría que ser leído en este contexto de reflexión, como indicador de un patrón que funciona de afuera hacia dentro, un patrón de acción de la sociedad mundial que actúa sobre el estado nacional y que se debería que entender como una nueva forma de internacionalización, que se contrapone competitiva y simultáneamente a la forma que encontramos en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Habría que entender el modelo del GATS como una colonización del contexto nacional, como un imperialismo enfocado en el estado nacional desde el aprovechamiento económico no legitimado de manera democrática, como expresión de una homogeneización y estandarización que refleja el grado de desarrollo capitalista y que se debe a la producción de mercancías y servicios, respaldada por los estados nacionales y posibilitada sólo por sus acciones conjuntas. En este modelo aparece la humanidad, en el mejor de los casos, como un plano de legitimación para la política de intereses, pero no como un plano de referencia hacia el cual el estado nacional debería enfocar una política en la que se expresara la conciencia de la necesidad de una amplia perspectiva de evolución cultural y humana.

Ante tal horizonte de problemáticas, sería deseable que las ciencias de la educación discutieran hacia el interior sobre los límites de las disciplinas que es necesario superar, y que el análisis del sistema mundial pudiera ser concebido como su legítimo problema teórico y práctico. Para esto también podría ser de utilidad una reapropiación del tema de las políticas educativas con el fin de comparar de manera internacional y ya no bajo premisas tan sólo nacionales. Los procesos de internacionalización, analizados en el contexto de las políticas educativas, se tendrían que comprender siempre en las tres dimensiones, transmitidas tanto a través del papel del estado como de la experiencia directa, de la descripción y el análisis con bases teóricas, y de la construcción y la creación sociales con responsabilidad ante los hombres. Se trataría, entonces, de la acreditación del nuevo significado social de un conocimiento generado por la ciencia y posible de generar sólo a través de ella.

GATS: “servicios educativos”

Respecto a la OMC y al GATS, hablamos de una construcción de conocimiento teóricamente adecuada que no niegue las contradicciones, también en las ciencias de la educación, ya que este organismo, con sus instrumentos y en el contexto actual, con 149 estados con los que se relaciona 90% del comercio mundial, conforma estructuras sociales mundiales en vías de un nuevo orden (*opening*, liberalización) del comercio mundial.

La OMC es una institución de importancia social mundial. Si las ciencias de la educación asumieran de manera pública un papel de expertos en cuestiones de la OMC, se manifestaría su apertura ante nuevas tareas de relevancia sociopolítica tanto nacional como inter-

nacional. Si se enfrentaran a estas tareas, serían *per se* parte de los procesos de internacionalización, se transformarían en estos procesos como ciencia, en su dimensión cognitiva y social, y tendrían que tomar posición —sobre todo en lo que se refiere a Alemania— respecto a la educación como mercancía y servicio, de acuerdo con la tradición histórica de sus ideas. Desde la perspectiva de las ciencias de la educación, parece necesaria una confrontación con el GATS, ya que en los acuerdos se trata de abrir los mercados mundiales a los servicios educativos y de integrarlos en un orden del comercio mundial (véase Banco Mundial, 2003).

El total de los servicios se clasifica en 12 sectores. El quinto, los servicios educativos, está subdividido en cinco categorías y en ellas se refleja la estructura completa de los sistemas de educación pública, desde la primaria, la secundaria y la educación superior hasta la educación de adultos. En esta categoría se agrupan otros servicios educativos, relacionados con los cuatro anteriores, como ofertas educativas especiales, primordialmente con el área de primaria y secundaria. Esto significa que la estructura de la educación pública se toma como punto de partida para la determinación de los servicios educativos y para la apertura de mercados para estos servicios.

Respecto a los servicios educativos, se definen cuatro modos. Por medio de estos “tipos de suministro” se realiza la apertura estratégica de los mercados de acuerdo con intereses específicos:

- Suministro más allá de las fronteras en otro territorio.
- Consumo de los servicios educativos en el exterior.
- Presencia comercial en otro país.
- Presencia de personas naturales en otro país; las que se encuentran temporalmente en otro país, son parte del

suministro de los servicios educativos en el sentido arriba descrito.

Esto significa que el GATS abarca todos los sectores de los servicios. Una de las dos excepciones vigentes hasta junio de 2003 eran “los servicios provistos en el ejercicio de la autoridad gubernamental”.

El “suministro de servicios” es amplio y abarca, conforme a las regulaciones de GATS, la producción, distribución, publicidad, venta y suministro de servicios. Los “modos” aseguran el suministro en los campos mencionados. Los tipos de suministro se pueden interpretar, desde el contexto que se analiza, como modos de una nueva forma y calidad de internacionalización para el sector de la formación y la educación, a las alturas del capitalismo como sistema mundial, con un efecto de compromiso para todos los miembros de la OMC. De este modo la OMC se presenta, con sus tres pilares (el GATT, el GATS y el ADPIC) y su institucionalización impuesta después de 1989 por los principales países capitalistas, como un instrumento construido con inteligencia estratégica para el autosometimiento consensual de gran parte de una sociedad mundial organizada en estados nacionales. Para imponer el concepto de la OMC, las uniones económico-políticas “regionales”, como la Unión Europea y su ampliación, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), y los esfuerzos de ampliación norteamericanos para establecer el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), adquieren una importancia estratégica especial (véanse, entre otros, Stoll y Schorkopf, 2002; Wolf, 2000, sobre la cooperación entre estados; Beisheim *et al*, 1999, y Hirsch, 1995).

OMC: ¿qué modelo de desarrollo global?

En esta estructura se observa que en la OMC y el GATS se refleja la jerarquía del sistema internacional de estados, pero también que una serie de pequeños estados, que se apropian en consecuencia de las posibilidades del GATS, podrían encontrarse entre los beneficiados de esta nueva estructura de comercio mundial.

Si tenemos presente que no sólo la formación y la educación sino también la salud y el agua son parte de las regulaciones del GATS, queda claro que las esferas elementales de la vida humana son comercializadas y sometidas al interés por la ganancia de las compañías capitalistas privadas. Si incluimos estas esferas elementales para la vida humana y vemos cómo son sometidas a la lógica capitalista de la ganancia y cómo con el GATS se desarrolló y se impuso una estructura de regulaciones conforme a esta lógica, surgen muchas preguntas de las que se pueden rescatar algunas:

- ¿En qué procesos históricos surgió la OMC y qué conocimientos se pueden obtener de estos procesos para el análisis y las acciones?
- ¿Qué modelo de desarrollo global se esboza en el contexto de la OMC y el GATS? ¿En dónde residen las contradicciones de este modelo de desarrollo, sus peligros y sus oportunidades?
- ¿Qué otros contextos mundiales hay que analizar y nombrar para comprender a la OMC y el GATS como elementos en contextos de desarrollo más grandes y en su funcionalidad para estos, por ejemplo, para el papel de Estados Unidos después de 1989, para el desarrollo de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), para el desarrollo eco-

nómico y político regional de la Unión Europea, el TLCAN o los respectivos procesos de ampliación?

- ¿Cómo se comportan la OMC y el GATS respecto a condiciones globales, como el crecimiento demográfico, la pobreza, el hambre, las epidemias, las enfermedades y el analfabetismo?

Otro punto de vista estructuralmente importante para enfrentarse con la OMC y el GATS desde una perspectiva nacional, es el que atañe a las fronteras de la libertad de decisión y las posibilidades de influir en estos. Aquí son importantes algunos puntos de vista:

- No existe una igualdad de estatus en la OMC, en especial en lo que se refiere a los procesos políticos informales, como los que se desarrollan en su sede en Ginebra.
- No existe ninguna forma de democracia interna.
- Sólo existen formas muy deficientes de transparencia interna y externa.
- Existe una regulación altamente compleja para solucionar las disputas, que hasta ahora no ha sido aplicada en ningún caso, ya que todos los conflictos que ha habido hasta este momento, se resolvieron antes de tener que recurrir a las regulaciones o en sus primeros niveles.
- Un punto esencial para la realización de los planes de la OMC en un nivel global, han sido las uniones políticas regionales, como la Unión Europea y el TLCAN, ya que en ellas siempre se han armonizado los intereses nacionales, con miras a imponer la lógica de la OMC y del GATS en su totalidad. Esto tiene consecuencias graves para la capacidad de articulación y decisión de cada estado nacional en el

contexto de estas organizaciones. Con esto se explica en parte la dificultad para la opinión pública de cada nación, de discutir y juzgar de manera adecuada las múltiples implicaciones de la política de la OMC en los procesos de desarrollo nacionales. Lo que hace que sea tan difícil esta discusión, no es nada más la complejidad de la materia sino el hecho de que no se haya previsto la perspectiva para la democracia y la opinión pública. Esto es en especial válido para todo el sector de educación y formación, ya que en los estados nacionales, como en Alemania, el gobierno federal suscita la impresión de que el sistema de educación pública y las universidades estuvieran exceptuadas de las regulaciones de la OMC. Pero el hecho es que hay un consenso a este respecto en la Unión Europea, que aún debe mostrar su sustentabilidad en el nivel de decisiones de la OMC, pues existe una clara diferencia de intereses entre Estados Unidos y la Unión Europea.

La reanimación de tradiciones humanistas y democráticas de varios países y culturas

Regreso a mi tesis inicial y pregunto si no se establecieron, al menos en la tradición de la Europa occidental, condiciones decisivas para la imposición del concepto de servicios educativos del GATS, al convertir, en un largo proceso, el carácter de mercancía de formación y educación en parte del sistema educativo oficial y en móvil de contradicciones del sistema.

En una perspectiva comparativa de culturas también habría que preguntarse qué condiciones culturales, en cuestiones de conciencia,

existen en las respectivas sociedades nacionales, para que se logre imponer un concepto de comercio mundial, en el que la educación tiene su lugar como mercancía y como servicio, y qué tradiciones existen que pudieran abordar el problema no sólo desde la dimensión económica.

¿No se agrava con la OMC y el GATS un problema que ha acompañado por largo tiempo los procesos de comprensión respecto a la educación y la formación en las más diversas regiones del mundo? ¿Y no se podría dar, gracias a la situación crítica provocada por el GATS, la oportunidad de retomar de manera pública las viejas discusiones y de tomar posición de una forma más consciente de lo que había sido necesario hasta ahora, desde las ciencias de la educación?

En otras palabras, ¿cómo se puede llevar un discurso público sobre la OMC y el GATS, sin que este sea de defensa, de negación, de impotencia, de determinismo o de aceptación sin objeciones de las condiciones que se vislumbran? ¿Existen más allá de las fronteras nacionales y de las tradiciones culturales regionales, puntos de referencia para discursos que puedan ser aptos para contribuir a los procesos de entendimiento internacional, intercultural, y para sostener una discusión sobre la OMC y el GATS que precisamente en su contradicción consciente hiciera justicia al nivel de la sociedad mundial, a la dinámica y la voluntad de desarrollo y construcción de la OMC? ¿O sería esta pregunta un indicador de una entrega a las premisas definidas por ella?

Una posibilidad para lograr tal autocomprensión y autoaseveración podría ser a través de Paulo Freire, que me parece doblemente interesante como punto de referencia, y no sólo por la comprensión integral de práctica y teoría también ligada a su persona: Freire criticó muy pronto y con mucha claridad el concepto de educación como mercancía, señalando sus contradicciones y peli-

gros (el concepto de “la educación bancaria”), “la educación como práctica del dominio”, con una reflexión especial sobre el papel del maestro y con la idea de que el trabajo educativo debe comenzar con la disolución de la contradicción maestro–alumno, con la reconciliación de los polos de esta contradicción, de modo que ambos se conviertan de manera simultánea en maestro y alumno (1972: 75). Además, planteó que

La educación como práctica de la libertad [...] refuta que el ser humano exista en forma abstracta, aislada, independiente y desvinculada del mundo. Niega también que el mundo como realidad exista independientemente del ser humano. Una verdadera reflexión no delibera ni sobre el ser humano abstracto ni sobre el mundo sin humanos, sino sobre los humanos en sus relaciones con el mundo (Freire, 1972: 86).

Incluir de manera consciente la práctica y la teoría de Paulo Freire en la discusión sobre la educación como mercancía y servicio en el contexto de la OMC y del GATS, tendría un carácter experimental, porque los pedagogos y científicos deben buscar primero formas adecuadas de una discusión que no se pierdan en las estructuras de la OMC y del GATS ni sólo en lo local.

Desde luego, posiciones como las que están enunciadas en el Foro Mundial de Educación o en La carta de Porto Alegre, también se remiten a Freire, están influidas por su pensamiento. Pero la pregunta es si la confrontación con el GATS se puede manejar sólo en el plano de las declaraciones programáticas y políticas o si no necesitaríamos un enfrentamiento que llegue hasta la práctica concreta en las escuelas y las universidades, y ahí se realice con la medida necesaria de autocrítica; por ejemplo, preguntándonos si no hemos contribuido

todos nosotros en las instituciones, y seguimos contribuyendo, a imponer un concepto de educación que no mantiene abierta la contradicción entre los imperativos del sistema y los del sujeto, que no los mantiene en equilibrio y reduce así la perspectiva al carácter de mercancía y al valor de cambio de la formación y la educación.

Una sobria autorreflexión y autocrítica, el mantenernos alerta y develar una y otra vez la contradicción central entre la comprensión de educación como práctica de la libertad y educación como práctica de dominio, nos permitirá transmitir a los alumnos y estudiantes en nuestro trabajo pedagógico y científico cotidiano, una conciencia de lo que mundialmente ha empezado a imponerse con la OMC y el GATS. Con esto, me opongo de manera consciente a una discusión pública sobre la OMC y el GATS en la que se trate de conjurar peligros y el determinismo económico, en primer término. Formas políticas espectaculares de resistencia se encuentran bajo la difícil pretensión de tener que asegurarse constantemente de un respaldo argumentativo, de tener que convertirse ellas mismas en actos de una alfabetización consciente de la teoría. Si esto no sucede, será aún más difícil tratar al GATS en las condiciones dadas de políticas y estrategias de poder, de un modo que no sea el correspondiente a un destino que se nos está viniendo encima.

La situación se puede considerar como difícil, porque no será un camino sencillo para pedagogos y educólogos lograr transformarse en conscientes activistas antiOMC que conviertan su conocimiento de la perspectiva educación como mercancía y servicio en un asunto integral, no externo, de sus múltiples prácticas. Una manifestación demostrativa, de oposición colectiva, pública y simbólica contra el GATS, para ser convincente, dependería de una práctica no espectacular, que hiciera creíbles las articulaciones públicas para todos.

La búsqueda de contenidos y estrategias apropiadas para los discursos públicos dirigidos contra la OMC y el GATS, es al parecer una tarea que pedagogos y científicos de la educación aún tendrán que resolver, y hay que concebirla para las generaciones futuras, que tendrán que retomar las tradiciones humanistas, radicales y democráticas, de la historia de diferentes países y culturas, además de iniciar otras nuevas. Puntos de referencia de la tradición europea occidental podrían relacionarse con los nombres de Condorcet (véanse Keiner, 1998 y Baxmann, 1999), Humboldt, Fichte (véase Bracht y Keiner, 1996) y Marx.

En tal contexto colocaría el experimento de una nueva apropiación o reinención de Paulo Freire y de un apoyo activo del Foro Mundial de Educación; sólo este y otros tipos de experimentos pueden aclarar cuáles son los límites de la reapropiación, reinención y la nueva fundación de tradiciones en las actuales condiciones históricas, no obstante mostraron también que se requieren esfuerzos colectivos especiales para cuidar y seguir desarrollando tradiciones rebasando las culturas, en lugar de poner a las culturas en competencia con comparaciones o escalas dudosas.

El PISA, la OMC y el GATS además ponen de manifiesto lo importante que es un análisis cuidadoso de las condiciones institucionales políticas desde las que pudieron surgir un estudio comparativo internacional como el PISA y las regulaciones que dan forma a una política global como las de la OMC; un análisis que explique cómo funcionan estas organizaciones, qué imperativos son sus puntos de orientación, cómo cambian a las sociedades y qué visión del ser humano y del mundo quieren cimentar en nosotros (véase Gacel-Ávila, 2003).

Por lo tanto, sería conveniente no agotarnos conjurando los peligros, ni perdernos en la semántica de la visión del mundo de estos actores, sino desarrollar una práctica autocrítica y autoconsciente,

con conocimiento de los complicados procesos internacionales de desarrollo, de manera que no se pierda de vista la dimensión global, pero también la perspectiva local y subjetiva sea de importancia central. Para desarrollar y preservar esto, se necesitarán tanto de nuevas formas de organización ciudadana como del estado nacional (véanse, entre otros, Hirsch, 1995 y Alonso *et al*, 2002), precisamente porque este último se ve en peligro de degenerar en una agencia de la OMC y del GATS.

Pero estos análisis son importantes no sólo para no perderse en las estructuras del PISA, la OMC y el GATS sino para no malentender el estudio PISA como una contribución a la mejora de las condiciones educativas para todos los niños, como sucede en la discusión al respecto en Alemania; sería más bien cuestión de que los análisis explicaran sus distintas funciones legitimadoras y así aportaran al descubrimiento de que este no intenciona una reforma de educación y formación en el sentido de una práctica de la libertad, que ni siquiera podría desarrollarse bajo las premisas de la OCDE y la OMC.

Lo que estas instituciones, con ayuda de procesos de intervención dirigidos y no dirigidos, podrán imponer en las condiciones inmediatas de vida y en las prácticas de las personas, incluso en cada uno de nosotros, es una condición determinante para que sus estrategias globales no fracasen. Por esto, organizaciones como la OMC apuestan con plena conciencia. Confían en una agenda permanente que también nos incluye. En ella se encuentran estrategias para combatir conscientemente la resistencia en su contra.

Los mercados para el rentable sector de los servicios educativos, que depende de la educación, la formación y el conocimiento como mercancía, no son campos experimentales de la pedagogía. Las estrategias y los procesos de producción, conquista y control mundiales de tales mercados no son ninguna invitación a discursos sobre

la contradicción entre la educación como práctica de la libertad y la educación como práctica del dominio. Entre sus perspectivas de evolución no se encuentra ninguna humana y humanista de la formación y la educación, del aprendizaje y el conocimiento.

¿Cuál es el mundo que deseamos, con qué medios y caminos podríamos alcanzarlo y qué podría abarcar el proceso de una nueva educación para la humanidad? Todo esto se realiza en forma dinámica, de manera global, nacional y local. Sin embargo, tanto la teoría, el análisis y la crítica como los proyectos del futuro y del aprendizaje, necesitan tiempo para establecer el distanciamiento necesario, requieren avanzar más despacio. Se trata de una cuestión de poder y de una práctica y una teoría que analicen ese poder conscientemente.

Referencias

- Alonso, Jorge; Luis Armando Aguilar y Richard Lang (2002). *El futuro del estado social*, Goethe-Institut Guadalajara / ITESO / Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Banco Mundial (2003). "Making services work for poor people" (World Development Report 2004), manuscrito, Banco Mundial, Washington.
- Baxmann, Dorothee (1999). *Wissen, kunst und gesellschaft in der theorie condorcets*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Beisheim, Marianne et al. (1999). *Im zeitalter der globalisierung?*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- Bracht, Ulla y Dieter Keiner, (1996). "Johann Gottlob Fichte – oder: 'wenn wir erst völker und Nationen wären'. Zur genese und

- aktualität frühbürgerlich–demokratischer gedanken zu einem universalistischen begriff von nation, nationalerziehung und allgemeinbildung“, en *Jahrbuch für Pädagogik*, Verlag Peter Lang, Frankfurt.
- Freire, Paulo (1972). *Pädagogik der unterdrückten*. 2. Auflage, Kreuz–Verlag, Stuttgart.
- Gacel–Ávila, Jocelyne (2003). *La internacionalización de la educación superior*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Hirsch, Joachim (1995). *Der nationale wettbewerbsstaat. Staat, demokratie und politik im globalen kapitalismus*, Edition ID–Archiv, Berlín.
- Keiner, Dieter (1998). “Erinnerung an Condorcet: kollektives vergessen oder die wiederkehr des wissens – Epilog“, en Keiner, Dieter, *Erziehungswissenschaft und bildungspolitik*, Verlag Peter Lang, Frankfurt.
- Organización Mundial del Comercio, OMC (1994). “Agreement establishing the World Trade Organisation“, OMC, Washington (consultado en: www.wto.org/english/docs_e/legal_e/legal_e.htm).
- Stoll, Peter–Tobias y Frank Schorkopf (2002). *WTO – Welthandelsordnung und welthandelsrecht*, Heymanns Verlag, Colonia.
- Wolf, Klaus Dieter (2000). *Die neue staatsräson – Zwischenstaatliche kooperation als demokratieproblem in der weltgesellschaft*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden–Baden.

VI. La educación como mercancía: algunas aristas y consecuencias

Luis Rodolfo Morán Quiroz

La intención de este ensayo es mostrar cómo el debate acerca de las implicaciones de convertir la educación en objeto de regulaciones como si se tratara de cualquier otra actividad de *servicio*, cuestión que ciertamente no se origina desde el campo de lo pedagógico pero es parte de una visión más amplia de crítica al neoliberalismo, tiene importantes aristas que vale la pena enumerar para comprender sus consecuencias en el diseño y puesta en práctica de políticas culturales, más allá del simple intercambio comercial.

La discusión que se desencadena, al menos en su parte más notable, a partir de las regulaciones de la Organización Mundial de Comercio (OMC) y del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS), tiene claras implicaciones —que Dieter Keiner logra hacer explícitas— para las tres áreas que establece la misma OMC respecto al intercambio de bienes, la prestación de servicios y los derechos de autor, así como para la reflexión en el campo de la educación, la formación y la capacitación.

Aun cuando son múltiples los temas asociados con la discusión sobre la globalización y el ofrecimiento de servicios educativos, en primer lugar, este texto se centra en señalar a grandes rasgos cómo la propuesta de vender servicios educativos como si se tratara de cualquier otra mercancía que se traslada a través de las fronteras naciona-

les, remite a la necesidad de entender la actualidad de la contradicción entre la educación para la libertad y la educación como práctica de dominio. En segundo lugar, esta visión de la educación como mercancía y como servicio tiene que ver con otras como la que refiere a la *commodification* (proceso de conversión de un bien no tangible en mercancía) de intercambios en el ámbito de lo simbólico, entre actores sociales con poderes diferenciales y con tradiciones analíticas en el ámbito de la filosofía y las ciencias sociales (de manera notable en la teoría crítica y su postura frente a la modernización de las sociedades), que trascienden lo pedagógico, y de hecho se desbordan desde esos ámbitos, pero reciben en los análisis de corte pedagógico un insumo que vale la pena tomar en cuenta, pues estos proponen valiosos argumentos para la reflexión en los ámbitos allende las fronteras de lo pedagógico. En tercer lugar, hay que señalar el argumento que subyace a la discusión respecto a la educación como mercancía y su concepción como un simple servicio que las grandes transnacionales prestan para la formación de cuadros en las áreas menos desarrolladas económica y militarmente, las que son a su vez las más vulnerables política y culturalmente en nuestro planeta. Estos tres aspectos podrían sentar las bases para un acercamiento interdisciplinario al tema de la educación humana en la era de la globalización.

Los actuales alcances de la globalización económica y cultural, procesos iniciados hace ya varias décadas, hacen casi ineludible el debate de los logros supuestamente civilizatorios y modernizadores de un conjunto de propuestas de acción en el ámbito pedagógico, en donde se incluyen prescripciones que, aunque no constituyen una política cultural explícita, se acaban por imponer como lo deseable en cuanto a lo que otras sociedades *deben* concebir como la política cultural y educativa correcta (relacionada con la importación, desde su producción en los países económicamente dominantes, de conoci-

mientos y tecnologías de la educación por parte de los países pobres) y el camino a seguir para lograr un determinado grado de desarrollo.

La discusión acerca de las implicaciones y peligros de situarse en los extremos comunitaristas o en los de la globalización neoliberal, la plantea ya Alain Touraine, cuando señala la necesidad de combatir estos extremos, que tanto intentan imponer un naturalismo y un utilitarismo extremos como la imposición de trabajos supuestamente científicos que someten “a los trabajadores a la dominación de los amos de la industria” (2000: 166).

Detrás de las regulaciones de la OMC a los servicios en general y a los educativos en particular, se encuentran argumentos que ya se perfilaban en las propuestas de civilización de los pueblos desde una visión sobre todo eurocéntrica, pero que también abarca la visión de otro imperio actual que es, para parafrasear a Talal Asad (2003), esa parte de Europa que solemos llamar Estados Unidos.

Tanto la visión civilizatoria que equipara lo europeo y lo estadounidense con la cultura más avanzada, como la que considera a la educación como mercancía, son asuntos que datan ya de hace décadas. Sin embargo, las propuestas recientes de la OMC para aumentar su grado de control de lo que sucede en el mundo en materia de intercambio de productos, de información y de servicios, junto con el debate en torno a la posibilidad de que la educación se convierta en objeto de regulación, le dan vigencia a un tema que bien vale la pena tratar a la luz de una concepción acerca de lo que puede y debe ser una educación con carácter humano.

La discusión de la regulación de los servicios (de la información y los productos) es de actualidad, porque hace explícita la dimensión y el alcance de las políticas neoliberales como una forma de colonialismo que trasciende y supera a las antiguas formas de coloniaje practicadas por los países poderosos, sobre todo durante el siglo

xix, principios y hasta mediados del xx. En otras palabras, el asunto de cómo los servicios en general se podrían regular desde instancias que se autonombran centrales, legitimadoras o evaluadoras de la calidad y los contenidos de la educación para la humanidad entera, remite al cuestionamiento sobre si la humanidad se debe regir por criterios únicos y supuestamente universales de *civilización*. El problema con esta visión centralizadora es que cambia la estrategia de invasión militar por la de la invasión a través de la información que debe llegar y la que, en el caso de los servicios vinculados con la educación en específico, deben manejar a nivel mundial los alumnos y los profesores de las escuelas. Los actores encargados de colonizar no cambian mucho en sustancia, ni tampoco sus objetivos de subyugación e imposición de la civilización occidental y cristiana a los pueblos “primitivos”, aunque sí un poco las estrategias y los contenidos que pasarían por las aulas de los países en los que habrá que pagar por el servicio de dejarse civilizar.

Antes de hablar en detalle acerca de la actualidad de la contradicción entre la educación como práctica de la libertad y de dominio, y las implicaciones del carácter mercantil de la educación, hay que mencionar que esta discusión tiene como trasfondo no sólo el argumento de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire sino también una importante crítica a la modernidad, que se expresa en pensadores como Jürgen Habermas o Talal Asad, por citar tan sólo a dos de ellos, en análisis que al menos de manera parcial tienen sus raíces en la propuesta de Max Weber sobre los tipos ideales de racionalidad (Elster, 2000; Asad, 2003 y Habermas, 1984 y 1987).

El argumento de Weber acerca de cómo generar criterios para distinguir entre tipos de racionalidad, pretende tener un fundamento histórico (más que puramente lógico) y está ligado de forma estrecha a los tipos de dominación. En este sentido, desde la perspectiva de la

racionalidad instrumental (que contrasta en la visión de Weber con la racionalidad de acuerdo con valores), la educación es un “instrumento” para lograr fines que van más allá de ella en sí misma. Es decir, en términos generales, la educación *sirve para* algo. Habría visiones que señalan que el hecho de que un individuo asista a la escuela sirve a la colectividad y otras que atribuyen este servicio a que quienes pasan por la escuela logran más ingresos y mayores privilegios en sus sociedades, es decir, a fines individualistas.

Esta concepción “instrumental–individualista” de la educación, enfatiza el valor de las “credenciales” educativas en cuanto documentos que sirven para mostrar determinados méritos en la sociedad, por los esfuerzos que se reflejarían en la obtención de cierto grado escolar en instituciones supuestamente certificadas y legitimadas desde el poder (véase Collins, 1979). La perspectiva instrumental parece excluir la posibilidad de que la educación sirva para hacernos capaces de visualizar otros mundos posibles, otras formas de movernos en el mundo. Además, está vinculada con las propuestas de regulación hechas por la OMC para la educación como servicio, y señala que las culturas que no sean la impuesta por Estados Unidos y por los planteamientos eurocéntricos, no son de igual manera dignas de guiar las políticas educativas en un mercado globalizado para la información, los servicios y los productos.

La actualidad de la contradicción entre educación para la libertad y la educación como práctica de dominio

Desde la perspectiva del control del mercado mundial, suena lógico que los estados de los países más ricos estén vinculados con estrategias para conservar su posición privilegiada. Es decir, es racional que

los regímenes de estos países se involucren tanto en el colonialismo directamente invasor como en el colonialismo cultural (Asad, 2003 y Varios autores, 1998), e incluso que amplias porciones de su población apoyen los esfuerzos de sus gobiernos y de las empresas con sede en estos países por conseguir productos más baratos, mayores ingresos por la venta de servicios y de información (por ejemplo, con las regalías por el *know-how* técnico), o que al menos permanezcan enajenadas respecto a las consecuencias que estas acciones tienen en la población de otras partes del planeta.

Si los servicios educativos se pueden prestar independientemente de las fronteras nacionales, como propone el GATS de la OMC, se vislumbra que un pequeño grupo de estados podría ser beneficiado por la comercialización de la educación como mercancía. Ello lleva a la posibilidad de que la educación se transforme en una práctica para asegurar que determinados patrones de consumo y formas de actuar que se generan en los estados más poderosos se conviertan en parte de las políticas educativas y culturales de los países en desventaja, pues estos se ven en cierto modo obligados a adquirir los servicios de educación, capacitación y formación que ofrecen los países con mayores recursos y mayor acceso a la información y a las tecnologías para su difusión.

En este sentido, la pregunta respecto a si la educación como servicio es una forma de volver a la dominación de las sociedades menos poderosas por parte de las grandes potencias, queda respondida de manera parcial cuando se piensa que esta contraposición entre la educación como práctica de la libertad y la educación como práctica de la dominación es un tema que las aspiraciones de la OMC (expresadas a través del GATS) y la expansión de las empresas y franquicias dedicadas a la *labor educativa y cultural*, hacen explícito al aspirar a proponer criterios de lo que se debe enseñar, aplicables

al mundo entero, sin considerar las historias, tradiciones y proyectos de sociedad particulares. Si la educación ha de servir para que los educandos reciban información y a la postre los más informados sean parte del grupo encargado de prolongar el control del resto de la población, entonces en las sociedades con menos posibilidades de incidir en los contenidos de la educación global tenemos razón para preocuparnos en cuanto a cómo se decidirá y cuáles serán los comportamientos *correctos* y las formas *adecuadas* de la actuación ciudadana, impuestos desde la visión de los poderosos y *civilizadores*.

Los ejemplos históricos son dramáticos y numerosos: las políticas educativas impuestas por los conquistadores en África, Asia y América Latina durante siglos, han hecho poco por reivindicar la dignidad humana pero han dedicado grandes esfuerzos por entrenar a los habitantes y a las etnias de los territorios conquistados en el arte de servir a los intereses económicos de las grandes potencias y las grandes corporaciones económicas. Así, por ejemplo, la capacitación gerencial y el manejo del inglés (la *lingua franca* de la época) han tenido prioridad sobre la enseñanza y la investigación de las historias y los proyectos locales y regionales. Sin políticas educativas conscientes de la necesidad de preservar tradiciones y usos locales, los contenidos de lo aprendido en la escuela acabarán por hacer de las escuelas una manifestación más de la *macdonalización* de la cultura. Si, por el contrario, la educación ha de servir para establecer condiciones por las que los educandos sean capaces de ver formas alternativas de pensar y de hacer las cosas en sus propias sociedades, entonces la propuesta de la OMC y de las visiones colonialistas asociadas a ella resulta susceptible de encontrar resistencias.

La discusión de la educación como mercancía y como servicio frente a otras que trascienden lo pedagógico

Un problema que salta a la vista a partir de la consideración de la educación como un servicio que privilegia el entrenamiento y deja de lado todo cuestionamiento sobre por qué se deben hacer las cosas como dicta la cultura dominante, es el de cómo hacer de la educación un medio para evitar la colonización y promover la apertura al reconocimiento de la validez de otras culturas. Como señalan las voces colectivas que participan en la discusión de *La interculturalidad que viene* (Varios autores, 1998), el colonialismo crea sistemas de producción y de pensamiento que están al servicio de los intereses de las metrópolis y los impone en contextos culturales en los que no por fuerza son tan eficaces como en los lugares en que se originaron.

Un ejemplo de ello es cómo los cultivos agrícolas que requieren los países europeos se imponen a los países productores, como en el caso del café o del cacao, para ser consumidos en las metrópolis, mientras que en ocasiones la lógica del mercado responde a un mecanismo inverso, por medio del cual los excedentes de determinado producto de las metrópolis se exportan para su consumo en países con menor capacidad de negociación. Los mecanismos políticos, económicos y culturales imponen el sistema propio del colonialismo y del poder de quienes se encuentran en una posición de superioridad, como se vio con claridad en la reciente reunión de la OMC en Cancún, México, en la que los países metropolitanos se negaron a retirar los subsidios agrícolas a sus productores nacionales, a pesar de los estragos que causan a las demás sociedades en las que se produce sin esos desmesurados subsidios.

Tanto la modernización como la idea del renacimiento están plagadas de contradicciones, pues mientras liberan al hombre de las

cargas del trabajo manual y de la idea de que Dios es el centro de las cosas, proponen sustituir al hombre como centro del universo y despojarlo de sus fuentes de ingreso: Dios ya no es el centro, pero el individuo oprimido tampoco tiene posibilidades de recurrir a los ingresos de un trabajo para el que los criterios de la modernidad ya no dan cabida, en este mundo de tecnologías y robótica. Los cambios tecnológicos, tan estrechamente relacionados con los culturales y con las necesidades económicas de los poderosos, encarnan así la contradicción de liberar al hombre y de dejarlo sin empleo, a la vez que generan cada vez mayores distancias entre quienes son capaces de lidiar con las nuevas tecnologías y conocimientos frente a quienes carecen del manejo de habilidades e información.

La modernización y la civilización tienden tanto a marcar procesos de cambio *dentro* de las sociedades, como a señalar diferencias *entre* diversas sociedades contemporáneas entre sí. Por ello no sólo se habla de que una sociedad sea más moderna o civilizada de lo que fue sino que lo es en mayor o en menor grado en comparación con otras. Esta doble función comparativa de las nociones de civilización y modernidad es entendida en cuanto calificaciones de un proceso histórico y del nivel de diferencias y similitudes en las sociedades. Ambas nociones de comparación en la historia y entre sociedades están relacionadas con una visión eurocéntrica que propone que existe un determinado proceso de evolución hacia una sola sociedad, cúspide de la racionalidad humana. Este proceso de civilización por el que *hay que pasar* y por el que muchos analistas e ideólogos europeos consideran que los demás han de transitar para que los otros sean *como nosotros*, es decir, como señalan las visiones de los poderosos, es algo que ya se encuentra presente en las visiones del positivismo de Comte o el funcionalismo de Durkheim, pero que permanece en discursos tan tardíos como los de Bush y la actual OMC.

La discusión acerca de la educación como mercancía y como servicio trasciende el ámbito de lo pedagógico en la medida en que compromete no sólo a las políticas educativas sino el valor que estas tienen en cuanto políticas culturales y encarnación de un valor de pertenencia y convivencia en una determinada sociedad. Tanto los individuos como los colectivos (sea en su sentido español, como agregados de personas sin vinculación entre sí, sea en el mexicano, como grupos organizados) se ven afectados en sus formas de comportamiento, de percepción, de consumo, de establecimiento de jerarquías en las aspiraciones y en el tipo de información y tecnologías a las que pueden acceder.

Presentar a la educación como una simple mercancía que se puede exportar o un servicio que en apariencia carece de implicaciones prácticas más allá de los usuarios inmediatos, es una forma de establecer una visión ideológica que a la vez que se muestra coherente con la lógica del mercado en la que todo se puede vender y en la que todo acto se puede convertir en un servicio que requiere el usuario, también oculta las consecuencias que se expanden en la sociedad de los usuarios y consumidores a largo plazo. Un ejemplo más específico se encontrará en quienes estén dispuestos a consumir determinados productos y servicios provenientes de una fuente dotada de un supuesto prestigio, aun cuando sean de mala calidad, por lo que estarían pagando a cambio de credenciales rentables y no de una educación que en verdad ofrezca la posibilidad de incidir en una transformación de la sociedad que contribuya a resolver los rezagos en la calidad de vida.

La educación como mercancía y como simple servicio

Las mercancías son susceptibles de circular en varios sentidos. Consideradas desde esta lógica, la educación y la información no sólo se convierten en objeto de intercambio sino de apropiación. De esta manera, el asunto de la generación de “derechos de autor” es algo que ha afectado a la industria farmacéutica en el mundo, como en la crisis de los medicamentos genéricos, utilizados en África para combatir el virus de inmunodeficiencia humana y que en 2001 estuvieron ligados a demandas millonarias por parte de las grandes empresas que argumentaban haber invertido en su desarrollo, así como, ante las aspiraciones de algunas de estas empresas de obtener patentes para plantas medicinales de uso tradicional en América Latina, a los habitantes de las tierras en las que estas se utilizaban originalmente, pues estarían obligados a pagar derechos de autor: ¿con qué? ¿con mano de obra aún más barata? Surge la pregunta en un contexto geopolítico en el que el endeudamiento es un resultado constante de la contratación y prestación de servicios para el pago de un *know-how*, que casualmente sólo les pertenece a poderosos corporativos trasnacionales.

La visión de la educación, el *know-how* y la información como mercancías, apunta hacia la posibilidad de que el conocimiento sea susceptible de enajenación y de apropiación, como contraparte de una visión en la que la civilización acaba por venderse a quienes no han logrado llegar o acceder a ella por sus propios medios y su propio ingenio.

Estas implicaciones del colonialismo civilizatorio se hacen visibles cuando reflexionamos acerca de la propuesta de la OMC, que tiende a construir las condiciones para el autosometimiento consensual de gran parte de la sociedad mundial organizada por naciones,

según los intereses de los principales países capitalistas. Así, los acuerdos que pretenden regular la educación como un servicio, acaban por beneficiar a quienes se encuentran en el nivel más alto de la jerarquía del sistema internacional de estados, con lo que al comercializar también este ámbito, las corporaciones obtienen aún más ganancias por una actividad que no realizan sus propios agentes sino sujetos que forman parte de una amplia red de formación que funciona como una franquicia mundial o regional, si se toman en cuenta sus distintas versiones lingüísticas.

Conclusión y punto de partida

Para concluir, es necesario señalar algunos puntos de partida para las discusiones en torno a lo que implica considerar la educación como un bien enajenable y un servicio concebido como encarnación de una neutralidad valorativa y cultural. La pregunta acerca de qué condiciones culturales se han de dar en las sociedades nacionales para situar la educación como mercancía y servicio en el contexto de la noción de comercio mundial, no deja de tener varias aristas de difícil solución. Es claro que sólo desde la generación de una cultura capaz de distinguir entre los elementos culturales propios y los impuestos, entre las necesidades locales y los requerimientos del mercado, se podrán generar políticas culturales y educativas que eviten el despojo cultural y la imposición colonialista.

La propuesta de políticas educativas y culturales debe tomar en cuenta que la imposición de criterios sobre lo que *debe* ser la educación y lo que se *debe* aprender en el contexto de una economía globalizada, al hacerse desde fuera de los contextos nacionales e históricos de las regiones involucradas, deja muy escasos márgenes

de maniobra a los actores locales. Sin pretender que cada localidad se cierre a sus propias propuestas comunitarias, es posible buscar que las poblaciones afectadas en su presente y su futuro sean partícipes en el análisis de los elementos que se requieren para progresar desde sus aspiraciones y proyectos de desarrollo.

Las políticas educativas y culturales impuestas como cartabón desde un poder central que regula la supuesta calidad de la educación, con independencia de historias e idiosincrasias, acaban por imponer una visión única, supuestamente universal y válida en todos los momentos y lugares. Ofrecer un servicio educativo que sólo se ajusta a los criterios y a los supuestos retos de la globalización, sin tomar en cuenta las necesidades y proyectos de quienes participan en ella, genera un solo tipo de visión del futuro y conduce a la estandarización y a la macdonalización de la cultura.

La generación de una cultura capaz de resistirse a los intentos civilizatorios y colonizadores de las grandes empresas capitalistas y de los poderosos estados que las apoyan, debe estar fundamentada precisamente en una visión que tenga claro cuáles son las políticas educativas más adecuadas para la población de una sociedad y las políticas culturales que contribuirán a la conservación de elementos que eviten la adopción de modelos de consumo y comportamiento que no responden a las necesidades básicas y simbólicas de los ciudadanos. En este sentido, es claro que las áreas menos desarrolladas económica y políticamente siguen siendo las más vulnerables desde la perspectiva cultural y educativa.

La violencia y el colonialismo son términos que surgen en la discusión sobre la educación humana en la medida en que la imposición de otras visiones civilizatorias, desde el punto de vista de quienes gozan de una superioridad económica, se fundamenta en la violencia simbólica y en la invasión de los campos culturales de quie-

nes tienen menos recursos financieros. Estas acciones de imposición de regulaciones y de los contenidos y orientaciones que debe tener la educación, acaban por sustituir una riqueza cultural por la desértica visión de una sola cultura universal (la de los McDonald's y las autopistas) que habría de servir a todos por igual.

De esta visión uniformadora que propone la OMC, surgen las cuestiones acerca de la validez de uniformar a la humanidad para una lógica del mercado que convierta a todos los humanos en encarnaciones de un modelo único de usuarios y consumidores de la educación y de la cultura y, por ende, de una sola forma válida del consumo de lo material: ¿debemos ser todos cristianos porque la actual visión estadounidense rechaza todo lo musulmán como expresión del fundamentalismo islámico? ¿debemos trasportarnos todos en vehículos motorizados? ¿llegará el momento en que sólo comamos, consumamos y nos comportemos como señalan los cánones del consumo, del entretenimiento y de lo moralmente correcto, establecidos desde las grandes empresas transnacionales? ¿De qué manera los profesionistas educados desde la lógica de la "educación bancaria" sirven para controlar y para imponer formas de consumo?

Referencias

- Asad, Talal (2003). *Formations of the secular. Christianity, islam, modernity*, Stanford University Press, Stanford.
- Beriain, Josetxo (1996). *La integración en las sociedades modernas*, Anthropos, Barcelona.
- Collins, Randall (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*, Academia Press, Orlando.

- Elster, Jon (2000). "Rationality, economy and society", en Turner, Stephen (ed.), *The Cambridge companion to Weber*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Habermas, Jürgen (1984). *The theory of communicative action. Volume one, Reason and the rationalization of society*, Beacon Press, Boston.
- Habermas, Jürgen (1987). *The theory of communicative action. Volume two. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason*, Beacon Press, Boston.
- Morán Quiroz, Luis Rodolfo (s / d). "Modernidad y secularización", reseña bibliográfica del libro de Asad, Talal, *Formations of the secular. Christianity, islam, modernity*.
- Petras, James y Henry Veltmeyer (2003). *La globalización desenmascarada. El imperialismo en el siglo XXI*, Porrúa / UAZ, México.
- Roth, Guenther (2000). "Global capitalism and multi-ethnicity: Max Weber then and now", en Turner, Stephen (ed.), *The Cambridge companion to Weber*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Serrano Gómez, Enrique (1994). *Legitimación y racionalización. Weber y Habermas: la dimensión normativa de un orden secularizado*, Anthropos / UAM, México.
- Touraine, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos?*, FCE, México.
- Varios autores (1998). *La interculturalidad que viene. El diálogo necesario*, Antrazyt / Icaria, Barcelona.
- Veltmeyer, Henry (2003). "La búsqueda de un desarrollo alternativo", en Veltmeyer, Henry y Anthony O'Malley (coords.), *En contra del neoliberalismo. El desarrollo basado en la comunidad en América Latina*, Porrúa / UAZ, México.

VII. Educación humana en la era de la globalización. Notas provisionales

Dieter Keiner

Traducción de Laura Ibarra y Maike Kreisel

Paz para los crepúsculos que vienen [...]
paz para la ciudad en la mañana [...]
paz para todos los que viven: paz
para todas las tierras y las aguas.

Pablo Neruda

Prefacio

Entender la educación como un acto humano y una tarea comprometida con los principios humanos, algo que nos podría resultar evidente, parece ya no ser tan natural, si acaso lo fue alguna vez.

La reflexión y la reelaboración de esta cuestión, se replantea para cada época y cada generación. De igual manera, se tiene que evaluar el estado en el que se encuentran las tradiciones y decidir conscientemente qué se debe transmitir de una generación a otra. En la actualidad, parece que no podemos prescindir de las explicaciones teóricas fundamentales, que tienen tanto una dimensión filosófica socioteórica como antropológica.

El tema nos desafía a observar, reflexionar y analizar el contexto civilizatorio en el que vivimos, para entender algo de las múltiples resistencias, de los peligros y las oportunidades que se oponen a una práctica educativa humana o que la podrían promover, así como a comprender que se requiere de esfuerzos prácticos y teóricos especiales para revestir de importancia pública el tema de la educación humana en la era de la globalización, y no dejar decaer su análisis hasta ser objeto de complacientes consideraciones académicas.

Una mirada cotidiana y consistente, que no niegue la realidad a los contextos civilizatorios en los que hoy se plantean de manera existencial cuestiones sobre una educación humana, desde la mortalidad neonatal e infantil, la pobreza y el esclavismo de los niños, hasta los niños soldados y los no matriculados; desde el analfabetismo hasta el desempleo juvenil, las guerras, el terrorismo y la migración; es la que desde hace mucho, no debería considerar sólo las condiciones locales, regionales o nacionales, pues ahora se ha convertido por fuerza en una mirada a las condiciones civilizatorias, con la que nos enfrentamos de manera consciente a la simultaneidad y la discrepancia de las situaciones.

Y una mirada objetiva de la situación mundial y en especial de las condiciones civilizatorias en las que nacen los niños y muere todos los días un sinúmero de recién nacidos, en las que crecen niños y jóvenes en pobreza, ¿no nos despierta un justificado sentimiento de impotencia al reflexionar sobre las perspectivas humanas de la educación en la era de la globalización, independientemente de la pregunta sobre si la educación, donde se realiza como tarea pública, cumple con su responsabilidad respecto al futuro de los niños?

Las condiciones en el país más desarrollado del capitalismo moderno nos ofrecen un ejemplo de los riesgos, necesidades y posibilidades de la educación humana

Recientemente, la Escuela de Leyes de Harvard y la organización Civil Rights Project realizaron una extensa conferencia sobre la situación de la población negra en Estados Unidos. Los datos señalan que en la actualidad un millón de jóvenes negros se encuentra en las cárceles americanas, que entre ellos la mitad es analfabeta funcional, y 70% no terminó la escuela. 12% de todos los hombres negros de entre 16 y 34 años, están en prisión.

Las memorias de la conferencia también refieren que se abordaron muchas cuestiones relacionadas con los peligros de una agudización de la separación de razas y la discriminación en Estados Unidos, pero no se habló de estrategias pedagógicas para enseñar a los niños y jóvenes a leer, escribir y hacer operaciones matemáticas, ni de la perspectiva individual y social desde la que esto se podría hacer. Sin embargo, en el fondo, no se trata sólo, y quizá tampoco en primer lugar, de la América negra o de Estados Unidos.

Desde hace años, el analfabetismo funcional ha aumentado en países con sistemas avanzados de educación pública (véanse Keiner, 2001b y Matute, 2002). Con buenas razones se habla de una dimensión de este desarrollo que pone en riesgo la democratización, y el problema del “analfabetismo cívico” se ha convertido en tema de discusión (véanse Kozol, 1986; Botstein, 1990; Marciano, 1997, y Benhabib, 1999). Con este ejemplo de Estados Unidos, podemos enfocar el problema civilizatorio más amplio.

En un seminario en Cambridge, un miembro de la National Association of Scholars comentaba los resultados nacionales de

los exámenes estandarizados de admisión a las universidades, que demostraban un agravamiento de las diferencias tajantes entre asiáticos, blancos y negros.

El comentario de Tom Reeves al respecto, ilumina de forma ejemplar el contexto civilizatorio más amplio: a nivel nacional se debe hacer un esfuerzo urgente por enfrentar una cultura que es consumida por millones de personas, miembros de los grupos minoritarios, que rechaza el aprendizaje serio, estimula el antintelectualismo militante y encuentra adecuadas las formas más bajas del comportamiento personal y de la diversión popular. Para los maestros resulta extremadamente difícil transmitir la alegría de aprender a jóvenes que no le ven ningún sentido a la escuela y que no esperan más de la vida que dinero y la satisfacción de sus sentidos, afirma, pues la glorificación de los íconos de esta subcultura en los medios de comunicación, ha perjudicado a millones de jóvenes. Los alumnos sólo esperan que termine la hora para ponerse sus audífonos y sumergirse en los gritos de las estrellas del rock y del rap. No quieren nada de lo que se les pueda ofrecer y se ven a sí mismos como prisioneros y víctimas. ¿Dónde en toda su vida estos jóvenes se encontrarán rodeados de personas reflexivas y cultas, que aprecien los altos valores culturales?, se pregunta.

Si no leemos este comentario como una cómoda crítica a la cultura y a la civilización, proveniente de una generación más vieja, ni fingimos que esta perspectiva sobre las condiciones en Estados Unidos no tiene nada que ver con nosotros, entonces surgen, entre otras, preguntas sobre los caminos teóricos y analíticos para entender esta situación y sobre las perspectivas prácticas para cambiarla.

La educación humana como proyecto para el futuro significa admitir el capitalismo del siglo XXI como condición contextual

Es necesario hacer algunos señalamientos respecto a las perspectivas para abordar estas preguntas. El primero se refiere al libro *21st century capitalism (Capitalismo del siglo XXI)*, de Robert Heilbroner (1993), quien enseña como economista en la New School for Social Research en Nueva York.

Heilbroner explica que es necesario estudiar el capitalismo de una manera diferenciada, no sólo económica, para atreverse a mirar hacia el siglo XXI. Para él es indudable que este será por mucho tiempo el orden social dominante, durante las vidas de nuestros hijos y de los hijos de nuestros hijos (véase, entre otros, Wallerstein, 1990). ¿Cómo se puede calificar este sistema, considerando la fuerza vital que requiere para sobrevivir? ¿Qué capacidad de adaptación tiene y dónde residen los límites del apetito de ganancia que le es inherente, fuera de los cuales este apetito ya no le sirve?

Este autor subraya que sería demasiado simple creer que la verdadera fuerza de un pueblo reside en sus logros económicos y no en sus fines políticos. Diagnostica una distancia entre las formas de comportamiento y las actitudes que requiere una sociedad capitalista, y aquellas que tolera e impulsa a pesar del daño que le causan. ¿Qué actitudes y formas de comportamiento serían las que se exigen y, en cambio, cuáles las toleradas y fomentadas?

En un segundo señalamiento breve y ejemplar del amplio contexto sistémico del capitalismo como un orden social y cultural extenso, quisiera remitirme a Richard Sennett. En su estudio *The corrosion of character (El hombre flexible. La cultura del nuevo capitalismo)* leemos: “La capacidad de desprenderse del pasado y aceptar la fragmentación, es el rasgo más sobresaliente de la personalidad

flexible.” Sennett concluye con esta frase: “Un régimen incapaz de proporcionarles a los seres humanos una razón profunda para cuidarse unos a otros, no puede mantener su legitimidad por mucho tiempo” (1998: 203).

Para Heilbroner y Sennett, Carlos Marx es un punto de referencia teórico y metodológico importante, sobre todo el párrafo de *Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte* (*El 18. Brumario de Luis Bonaparte*, 1852), en el que afirma:

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen por su propia voluntad, bajo condiciones libremente elegidas, sino bajo condiciones ya dadas y transmitidas. La tradición de todas las generaciones muertas pesa como un trauma sobre el cerebro de los vivos. Y cuando apenas parecen comenzar a cambiarse a sí mismos y las cosas, crear algo nuevo, sobre todo en estas épocas de crisis revolucionarias invocan temerosos los fantasmas del pasado para servirles, toman prestado nombres, gritos de guerra, vestimentas, para actuar esta nueva escena de la historia mundial con estos disfraces antiguos y dignos, y con este lenguaje prestado (1965: 12–13).

La educación humana y la relación entre las presiones sistémicas del capitalismo y el desarrollo progresivo de la civilización

Si se considera al capitalismo como un sistema económico mundial y un amplio orden cultural y social, desde la perspectiva que diagnostican Heilbroner y Wallerstein, entre otros, y se toman en cuenta sus altos potenciales de adaptación, entonces podría ser razonable para

nuestra pregunta sobre las perspectivas de una educación humana en la era de la globalización entender este proceso, en el que el capitalismo, después de una historia de 500 años y de manera acelerada a partir de 1989, se convierte en un sistema económico mundial, como un proceso de mayor integración, de una síntesis superior de la humanidad como sociedad mundial.

De acuerdo con la concepción de Norbert Elias, el mundo se presenta en este proceso no planeado pero sí orientado, cada vez más como el nivel relevante de síntesis e integración, lo que tiene múltiples consecuencias para el nivel vigente, hasta ahora, de integración y síntesis del estado nacional. Todo intento de dialogar sobre la educación humanista, tendría que partir de este proceso civilizatorio como una condición esencial para la comprensión humana de la educación referida a la especie.

Al mismo tiempo, se debe tener en cuenta que el proceso de una mayor integración de la sociedad mundial conduce a una nueva dialéctica entre lo local y lo global. Con ello surge la pregunta de cómo lograr un acuerdo acerca de la educación humana, ante el hecho de que fuera del Internet, con su grave falta de estructuración, no existe ningún medio global de comunicación, y que las condiciones educativas locales y regionales en el mundo se caracterizan por sus grandes diferencias, su diversidad y heterogeneidad. Pero también se podría preguntar si, en vistas de la heterogeneidad y la diversidad de los procesos de educación y desarrollo, podría existir una alternativa al diálogo global sobre las perspectivas humanas de educación, con lo cual la relación entre universalidad y particularidad se vería de diferente manera.

La contrapregunta sería si nos enfrentamos a desafíos que señalan tal complejidad que quizá sería mejor reducir el problema de una educación humana a un problema de la práctica educativa concreta,

aunque también podríamos preguntar si no son justo las condiciones educativas reales en el mundo, con toda su diversidad y sus contradicciones, las que nos señalan que un desarrollo humano de la práctica educativa concreta, es decir, local, puede contribuir a la humanización de las condiciones educativas en dimensiones mundiales, sólo si se vincula a los esfuerzos por un diálogo global sobre las dimensiones teóricas y las perspectivas prácticas de una educación humana.

La educación humana en el proceso de conformación de las relaciones generacionales. Recuerdo de un problema fundamental constitutivo, clásico de la pedagogía y de las ciencias de la educación, en Alemania

Con estas preguntas se hace evidente otra dimensión del proceso de síntesis e integración de la sociedad mundial ya alcanzado, que se refiere a la conciencia de los hombres, a sus conocimientos y a sus actitudes ante este mismo proceso.

Si, como Heilbroner y otros autores señalan, el capitalismo será el orden dominante para nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos, se podría tomar esto como motivo para renovar desde las nuevas perspectivas globales nuestra reflexión sobre un problema teórico-práctico clásico de la pedagogía: la relación entre las generaciones.

En la fase temprana de la sociedad burguesa y después de la derrota contra Napoleón, en Prusia-Alemania, una de las tareas más importantes de los intelectuales para promover el desarrollo de la sociedad fue pensar sobre la educación y la relación entre las generaciones en este proceso. Junto a Fichte y Humboldt, hay que mencionar aquí a Friedrich Schleiermacher, quien en sus clases en el año de 1826 refería lo siguiente:

Debe entonces existir una teoría que, partiendo de las relaciones entre la generación mayor y la joven, se cuestione: ¿qué es lo que realmente quiere la generación mayor de la joven? ¿Cómo corresponderá la actividad al fin, y el resultado a la actividad? Sobre esta base de la relación de la generación de los mayores con la de los jóvenes, sobre lo que obliga a una con respecto a la otra, construimos todo lo que corresponde al campo de esta teoría (1957: 9).

Para Schleiermacher, la disposición de la relación entre el destruir y el conservar entre las generaciones, decidirá si “lo revolucionario” es necesario o no para la generación joven:

De este modo podemos decir que la verdadera tarea es mejorar todo lo imperfecto, de modo que la forma contraria a lo revolucionario no pueda surgir. Donde esto ocurre, tiene siempre su origen en la inmoralidad que lo precedió. Si desde un inicio se hubiera actuado de forma honesta, no hubiera surgido lo revolucionario (1957: 31).

¿Qué es lo que la generación de los mayores quiere en verdad de la de los jóvenes? ¿En el pasado? ¿Ahora? Y, ¿qué quieren hoy en día los jóvenes de la generación de los mayores?

A principios del siglo XIX, es decir en una fase de transformaciones después de la revolución francesa y del desarrollo de las estructuras públicas de formación de masas en Prusia, Friedrich Schleiermacher se preguntaba qué esperaban los mayores de los jóvenes. No se trataba de una pregunta que sólo se refiriera al espacio privado de la familia o a las condiciones de la educación pública o de las

instituciones educativas, tenía un significado social y cultural fundamental para toda la sociedad y para las relaciones sociales.

La pregunta sobre la relación entre las generaciones y sobre qué esperan los mayores de los jóvenes, no nada más implica una reflexión sobre la necesidad de desarrollar estas relaciones en la práctica, también incluye las condiciones, las perspectivas de la generación de los mayores, las posibilidades y capacidades de esta para articular, fundamentar y transmitir expectativas. Al mismo tiempo, presupone una reflexión atenta y responsable sobre lo que los jóvenes, todavía sin poder articularlo de manera adecuada, pueden esperar con razón de los mayores, respecto a sus perspectivas de futuro y de vida.

Es evidente que existe una estrecha relación entre la pregunta sobre la reflexión y la conformación de las relaciones generacionales, y aquella sobre las perspectivas de la educación humana en los tiempos de la globalización. Esta comprende siempre la pregunta por la práctica de las generaciones mayores, por su cualidad humana, considerando la relación tensa que existe entre el proceso de civilización y el desarrollo del capitalismo.

Considerar las relaciones generacionales a partir del interés en la práctica y la teoría pedagógico-educativas, señala la necesidad de vincular la reflexión intergeneracional con una intrageneracional, sin suponer una homogeneidad en ambas dimensiones. Tanto la relación inter- como intrageneracional, en el contexto de la educación, hacen ver que se trata de un problema colectivo específico de la especie y con eso, de desafíos y tareas que se deben desarrollar de manera colectiva.

Pero la reflexión sobre la relación entre generaciones también muestra, a nivel global, que es necesario considerar las condiciones histórico-culturales específicas y que justo en las diferencias de la conformación de las relaciones inter- e intrageneracionales en las

diferentes regiones culturales y países del mundo, existen condiciones que deberían motivar para un mayor conocimiento y aprendizaje recíproco.

La educación humana. Aproximaciones a primeros entendimientos conceptuales

Es evidente que con el intento de una aproximación al tema de la educación humana en la era de la globalización, además de muchas dificultades, se presentan desafíos productivos. Uno de estos, estrechamente vinculado con la tematización de las relaciones generacionales, es el de asegurar la comprensión misma que se tiene de lo que es la educación.

¿Cómo, entonces, se podría definir la educación humana, analizar la respectiva práctica, siguiendo estos intentos, y comprender esto como una contribución a una nueva definición consciente? ¿Se debería definir la educación humana como aquella que capacita a los jóvenes para construir su vida en contextos sociales con una perspectiva tanto colectiva como individual, desde condiciones mundiales y de vida en proceso de rápida transformación, con una reserva de conocimientos y de comprensión que continuamente tendría que probar su eficacia en la praxis, las tareas y los desafíos prácticos?

¿Se tendría que entender la educación humana como una educación con el conocimiento y la conciencia de los peligros para la especie, de los que es responsable el ser humano mismo? ¿Qué se ganaría si con tal definición la trasmisión de un conocimiento y una conciencia de los difíciles procesos de transición y desarrollo del siglo XXI apenas comenzado, se hiciera —tanto subjetiva como colectivamente— razonable y obligatoria? ¿Y si esto condujera al rechazo

de los intentos por encontrar soluciones sencillas para situaciones complejas?

¿Qué se ganaría si con tales intentos de definición, que sólo pueden ser esfuerzos colectivos por llegar a un acuerdo, comprendiéramos que los padres y los adultos primero se deberían preocupar por sí mismos y no por sus hijos? Tendrían que asumir su propia responsabilidad en una situación histórica concreta, en condiciones civilizatorias y socioculturales determinadas, y no intentar definirse primero a través de su responsabilidad de sus hijos sino a través de la de sí mismos. ¿De qué otro modo se podría pensar en una solidaridad práctica, viva, entre las generaciones y en el interior de ellas? Solamente, esta es mi tesis, cuando los padres estén dispuestos a asumir la responsabilidad de sí mismos, podrán asumir la responsabilidad de sus hijos.

¿Qué ganaríamos en el terreno de los conocimientos y de la práctica si pudiéramos convenir en que las generaciones mayores, y con esto la de los padres, tendrían que entender que su responsabilidad ante las nuevas generaciones no ha sido percibida de manera apropiada si desarrollan las relaciones entre ellas partiendo de un interés personal y no de un interés social? La preocupación principal de los padres por sus hijos corre fácilmente el riesgo de caer en una delegación de responsabilidades: en el estado, en las escuelas, en los jardines de niños, pero, ¿en quién pueden delegar los padres la que tienen de sí mismos como sujetos sociales? ¿acaso en sus hijos?

La educación humana como garantía de continuidad social y como experiencia comunicada y ampliada conjuntamente, memoria de John Dewey

En este punto del diálogo sobre una comprensión de la educación de acuerdo con la época, podría ser interesante pensar en John Dewey y su texto *Democracy and education (Democracia y educación)*, o sea, volver a leerlo conscientemente y asimilarlo desde la situación problemática actual y futura. En este libro, publicado por primera vez en 1916, Dewey intenta encontrar un concepto apropiado de educación. En el prólogo subraya la relación entre el desarrollo de la democracia, de los métodos experimentales en las ciencias, de las ideas evolutivas en las ciencias biológicas y de la reorganización industrial, suponiendo que todos estos desarrollos complejos están vinculados con los cambios en los objetos y en el método de la educación.

Dewey entiende la educación en sus dimensiones esenciales como una necesidad de la vida y como una función social. Hace énfasis en la diferencia específica entre los seres animados e inanimados y empieza su estudio afirmando que la distinción más importante entre ellos es que los seres vivos sobreviven renovándose a sí mismos: “Renewal of life by transmission. The most notable distinction between living and inanimate things is that the former maintain themselves by renewal” (1966: 1).

Entiende la vida como un proceso que se renueva a sí mismo por medio de acciones dirigidas hacia el medio ambiente. La continuidad de este proceso no depende de la prolongación indefinida de la existencia de un individuo. La continuidad de la vida significa la readaptación permanente del medio ambiente a las necesidades de los organismos vivos.

La educación es, para él, un medio con el que se asegura esta continuidad social de la vida. Cuando no es garantizada esta continuidad, la vida característica de este grupo llega a su fin. Supone que con el “crecimiento de la civilización” se profundiza la diferencia (*gap*) entre las capacidades iniciales de los niños inmaduros y los estándares y las costumbres de los mayores. Esto quiere decir que un crecimiento físico y el simple dominio de las necesidades inmediatas para conservar la existencia, no son suficientes para reproducir la vida del grupo. Se necesitan esfuerzos explícitos y empeños bien pensados para asegurarlo.

Según Dewey, sólo la educación puede superar esta diferencia. Una sociedad existe gracias a un proceso de transmisión y a su lado biológico. Esta transmisión se realiza a través de los medios de la comunicación de patrones de acción, del pensamiento, de sentimientos entre los mayores y los jóvenes. Sin la comunicación de ideales, esperanzas, expectativas, estándares y opiniones entre los miembros de la sociedad, entre aquellos que se despiden de la vida del grupo y los que se unen a él, no se puede reproducir la vida social. El cambio permanente de las generaciones es lo que posibilita que por medio del proceso de transmisión de ideas y prácticas, el modelo social se continúe tejiendo constantemente.

Sin embargo, esta renovación no ocurre de manera automática. Se requiere de esfuerzos para que se realice esta transmisión genuina y consciente, y si no se emprenden, hasta el grupo más civilizado regresará a la barbarie y luego al salvajismo. La necesidad de la enseñanza y del aprendizaje para la continuidad de la existencia de una sociedad, es tan clara que apenas requiere ser mencionada. El sentido especial para señalar estas relaciones, se encuentra en que debemos despedirnos de concepciones escolásticas y formales inapropiadas de educación.

Para Dewey, una sociedad continúa existiendo no sólo gracias a la trasmisión y a la comunicación sino que existe *en* ellas. La comunicación, como lo indica el concepto, es el camino a través del que los hombres llegan a ser capaces de tener cosas en común. Lo que los hombres tienen en común para formar una comunidad o una sociedad, son fines, concepciones del mundo, expectativas, conocimientos; es decir, una “comprensión común”. Todo esto no se puede trasportar físicamente de uno al otro, como se trasportan piedras. La comunicación que asegura la participación, es aquella que garantiza disposiciones emocionales e intelectuales comparables.

Las personas no se convierten en una sociedad nada más porque viven en cercanía física. La vida social es idéntica a la comunicación, y cada comunicación y cada genuina vida social, son “educativas”. Por lo tanto, cada arreglo social que continúa siéndolo de manera viva o que así se comparte, es educativo para aquellos que participan en él. Sólo cuando se funde en una forma sólida y se practica como rutina, pierde su “poder educativo”. Esto significa que finalmente no sólo la vida social exige la enseñanza y el aprendizaje en nombre de su propia supervivencia sino que el “proceso mismo de vida en común” educa. Reproduce la experiencia y la extiende, estimula y enriquece la fantasía, crea la responsabilidad de la corrección y la vitalidad de palabra y pensamiento.

Sobre esta base, Dewey pone de relieve la diferencia entre una educación que todos reciben al convivir con otros y la “educación consciente de los jóvenes”. En el primer caso, es casual, natural e importante, pero en ella no se manifiesta la razón explícita de la asociación. No podemos prescindir de una distinción entre el amplio proceso educativo y un tipo más formal de educación, es decir, el de la “instrucción directa o de la escuela”. Según él, hablamos de un lugar en el que sólo se realiza el aprendizaje, con el fin de aprender.

Sin esta educación formal no sería posible continuar transmitiendo los recursos y los logros de una sociedad compleja. Ella permite a los jóvenes obtener experiencias si dominan los libros y los símbolos del conocimiento, a las que no tendrían acceso si se les dejara educarse en las agrupaciones informales con otros.

Sin embargo, advierte un riesgo manifiesto cuando los objetos de la instrucción formal son exclusivamente escolares, ajenos a los “objetos y contenidos de la experiencia de la vida”. Con ello, afirma, llegamos a la idea ordinaria de educación, una idea que niega su necesidad social y pierde “su identidad con toda asociación humana”, que afecta la vida consciente.

Para él, con esto se alude a uno de los problemas más importantes de la filosofía de la educación, es decir, el del método para asegurar un equilibrio adecuado entre la educación informal y la formal, entre la casual y la intencional, entre estos “modos de educación”.

Cuando no se logra relacionar la adquisición de conocimiento y de las capacidades intelectuales técnicas con el desarrollo de una disposición social, se pierde el significado de una experiencia vital, mientras que, por otra parte, la escuela se encuentra en peligro de producir “only ‘sharps’ in learning” (Dewey, 1966: 9), es decir, especialistas egoístas. Evitar esta separación entre lo que los hombres saben de manera consciente, porque lo han aprendido a través de la actividad específica del aprendizaje, y lo que han absorbido en el trascurso del desarrollo de su carácter en el contacto con otros, se convierte en una tarea cada vez más delicada respecto a todo desarrollo de una “formación escolar especial”.

Este significado especial de todo tipo de agrupación humana consiste en su contribución a la mejora de la calidad de la experiencia, un hecho que se puede observar y reconocer de la manera más clara en el trato con niños. En la medida que las sociedades se

vuelven más complejas en sus estructuras y recursos, crece la necesidad de la enseñanza y del aprendizaje formal o intencional. Y en la medida en la que las dimensiones de la enseñanza formal crecen, surge el peligro de una separación no deseable (*split*) entre las experiencias que se adquieren en la relación directa con las personas y las que se obtienen en la escuela. Este peligro, que Dewey ya advertía en 1916, nunca había sido tan grande como en el presente y se debe al rápido crecimiento del conocimiento y de las capacidades técnicas en las últimas décadas.

Dewey ve a las escuelas como un típico “ambiente”, creado conscientemente con el propósito de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros. La escuela aparece como una forma especial de intercambio social, para todo aquello que no se puede obtener en las relaciones cotidianas entre las personas, de lo que para él se derivan tres de sus funciones específicas:

- Una civilización moderna es demasiado compleja para poder ser asimilada en su totalidad.
- Es tarea del ambiente escolar anular, en la medida de lo posible, la influencia de las “características sin valor” de un ambiente existente sobre las disposiciones y “hábitos mentales”.
- El ambiente escolar debe equilibrar los diferentes elementos del ambiente social y asegurar que todo individuo tenga la oportunidad de salir de las limitaciones del grupo en el que nació y entrar en contacto vivo con uno más amplio, pues una sociedad moderna se conforma de muchas sociedades más o menos unidas entre ellas. En este sentido, las relaciones entre jóvenes de diferentes razas, religiones y costumbres que no son comparables, crean en la escuela

un ambiente nuevo y más amplio para todos, y los mismos contenidos crean para todos un horizonte más extenso y una “perspectiva común”.

En sociedades complejas, la escuela sólo es un ambiente especial, uno entre muchos, con la tarea especial de “fomentar” las capacidades de los “inmaduros”. La concepción de la educación como proceso y función sociales no tiene ningún significado especial mientras no definamos qué sociedad queremos. En este sentido, cada generación debería educar a su descendencia de forma tal que pudiera subsistir en el mundo actual y no para ganar perspectivas sobre “el fin propio de la educación”: “la promoción de la mejor realización posible de la humanidad, es la humanidad” (Dewey, 1996: 95).

La democracia es para él algo más que una forma de gobierno, es principalmente una forma de vivir en conjunto: “A mode of associated living, of conjoint communicated experience” (Dewey, 1996: 87; véase, también, Giroux, 1993). En este sentido se entiende que considere “la relación entre el conocimiento y la conducta” como el principal problema de una “educación moral en las escuelas”. Por el contrario, toda educación que proporciona la fuerza para “participar efectivamente en la vida social”, es moral. El valor de una forma de vida social se evalúa a su vez de acuerdo con la medida en que los intereses de un grupo pueden ser compartidos por todos y con la abundancia y la libertad con la que se lleva a cabo la vida social con otros grupos:

Una sociedad que promueve la participación para el bienestar de todos sus miembros en términos iguales y que asegura un reajuste flexible de sus instituciones a través de la interacción

de las diferentes formas de vida conjunta es democrática (Dewey, 1966: 99; véase, también, Guéhenno, 1994).

La OMC y el GATS como expresión del peligro potencial de las perspectivas de educación humana debido a la imposición de una racionalidad económica en cuestiones educativas

Ponerse de acuerdo en los tiempos de la globalización sobre problemas de educación humana, implica otro gran desafío: encontrar qué discursos globales existen sobre educación.

¿Se agotan los procesos globales del diálogo actual sobre educación con lo que se discute en los marcos de la OMC y el GATS? ¿Se reduce este discurso al debate sobre la educación como mercancía y servicio? Y si este fuera el discurso global determinante, ¿por qué las ciencias humanas y aquellos que se esfuerzan en la práctica diaria por perspectivas educativas humanas, no lo conciben como un desafío y como una oportunidad de convertir el discurso sobre educación como mercancía y servicio, en uno sobre educación humana en la era del proceso de globalización?

¿Cuáles son los desafíos político-educativos principales, teóricos y prácticos, del discurso sobre educación como mercancía y servicio? El contexto de la OMC señala la imposición del principio capitalista de mercado como central para la coherencia e integración, y su manera de imponerse con cada vez mayor insistencia, a través de las estructuras del capitalismo, en su función de establecer un orden social y cultural en el campo de la formación, la educación y la ciencia. Un debate orientado hacia el futuro sobre la educación humana, ante todo, no tendría que ser un proyecto teórico idealista sino que debería incluir un inventario objetivo de las condiciones y situaciones

(ambientes) que se opondrán a las perspectivas humanas de educación, en el presente y en un futuro previsible en diferentes países del mundo, en principio, de igual manera.

Hay que entender las implicaciones ya identificables de los proyectos de la OMC como cuestionamientos de las perspectivas anti-humanas que podrían estar implícitas en la inclusión de educación y formación en el comercio mundial y, con ello, en las estructuras globales del mercado. ¿De qué mercancías y servicios se trata en realidad y cuál es la idea del ser humano que los acompaña? Lo pertinente sería convertir al GATS y a la OMC, desde las relaciones internas de la pedagogía y la educación, desde las estructuras de la práctica pedagógica y educativa, en un motivo para desarrollar un discurso global sobre la educación humana.

En los procesos de la OMC y el GATS no se trata de modelos casuales de acción política, que esta organización enfrenta solamente en el plano de la crítica ideológica y el de las acciones; la OMC no es un actor casual. Los procesos de cambio que están ocurriendo en el campo de la formación y la educación pública, provocados por estos, se pueden reconocer y valorar más bien en su lógica interna y en sus efectos sobre el total de las condiciones de la educación, del conocimiento y de la vida, así como sobre las relaciones entre las generaciones.

Pero discutir sobre el GATS desde los puntos específicos del campo de la formación y la educación, teniendo una pretensión teórica y un interés práctico, significa también entender a la OMC no como causa sino como manifestación extrema de las condiciones civilizatorias y capitalistas en proceso de cambio, “donde lo que podríamos llamar racionalidad económica empresarial, ha puesto

completamente a su servicio el pensamiento de la economía nacional” (Negt, 2001: 355).

Según Negt, la mentalidad de la economía empresarial se ha convertido en la ideología predominante y en el centro sugestivo de la racionalidad:

Se ha infiltrado en la cabeza de los hombres, como una peste, como si los principios económicos del bienestar común no fueran otra cosa que la suma de empresas particulares prósperas y cálculos empresariales transferibles al conjunto de la sociedad (2001: 355).

Un concepto clave en el que esto se manifiesta, es el de *lean*, con todas las variantes imaginables, desde producción y dirección empresarial *lean*, hasta educación *lean*. Ya sólo falta una vida *lean*.¹

La lógica y la contradicción de este pensamiento se refieren al conjunto de las condiciones sociales, incluyendo las educativas. Hay que ahorrar costos en el sentido de la economía empresarial y los costos de este ahorro repercuten por regla general en otro lugar. “Surge un sistema de crédito y de endeudamiento donde al final sobre todo son las víctimas las que pagan, y donde los presupuestos públicos tienen que auxiliar” (Negt, 2001: 355).

Al reflexionar sobre la lógica y las contradicciones del pensamiento económico empresarial, nos movemos en el centro de la reflexión sobre los efectos fatales de los procesos actuales de globa-

1. Literalmente, *lean* significa adelgazamiento, flaco, magro, delgado. En la administración de empresas se ha convertido en la fórmula mágica de racionalización y capacidad competitiva. Las medidas *lean* son aquellas que pretenden reducir costos ahorrando en salarios, materiales, etcétera (NT).

lización. En estos se crea, entre otros factores, la ilusión de que una empresa que se vuelve *lean* y practica una dieta de adelgazamiento, es económicamente estable. Junto con una fuerza de regulación política decreciente del estado y de la comunidad de estados, sociedades enteras caen así en un engranaje que produce ilusiones económicas, en el que el estado mismo es sometido al sistema *lean*, lo que alimenta la lógica y la ilusión de que es posible tratarlo como una empresa y hacerlo sostenible y competitivo a futuro.

La ilusión y el embrutecimiento ideológico residen en suponer que se puede transferir el cálculo costos–utilidad que se efectúa en una empresa en particular, a la sociedad en su totalidad. ¿Pero quién debería pagar los costos de este pensamiento empresarial transferido al estado? ¿Quién debe pagar esta cuenta? Son las víctimas las que pagan la cuenta de esta forma de pensar.

¿Quién paga los costos de que se ahorre en maestros, se economice en las escuelas y se supriman programas de investigación en las universidades? ¿De qué costos y de qué consecuencias previsibles se trata? ¿Acaso no se puede prever que la aplicación del sistema *lean* a tales áreas, en un futuro cercano, a mediano plazo, hará necesario “más dinero para cárceles, para la lucha contra la criminalidad, para la policía y para el ejército” (Negt, 2001: 356)?

Sin embargo, la ideología económica empresarial comprende cada vez más campos de las dimensiones simbólicas y lingüísticas cotidianas. Ellas reciben la influencia de esta ideología y así repercuten, a su vez, en las estructuras de conciencia tanto subjetivas como colectivas y en las actitudes. ¿Qué significa que las universidades hablen de los estudiantes como de clientes, como si estos fueran a una tienda a buscar una mercancía por la cual tienen que pagar? ¿Y qué significa cuando en la lógica de estos modelos lingüísticos los profesores universitarios se conciben a sí mismos en su trabajo como

vendedores de mercancías o se deben entender como tales? ¿No se arrancaría con este pensamiento la dimensión de la emancipación, tanto subjetiva como colectiva, de la concepción de la educación? ¿No corre la formación de esta manera el riesgo de perder un significado que tradicionalmente se relaciona con la educación del ser humano para caminar erguido? ¿No se vislumbra en este pensamiento y en los costos identificables, que en el futuro podríamos tener una “sociedad de oportunistas competentes y conscientes de sus logros”, pero no una sociedad de personas “que con sus conocimientos puedan orientar a otros, y ser un ejemplo para jóvenes y niños” (Negt, 2001: 357; véase, también, Benhabib, 1999)?

¿Estos son procesos en los que la lógica específica, tanto subjetiva como colectiva, de los procesos del trabajo dentro de las instituciones educativas y científicas, de manera consciente se sustrae a la mirada y con ella también los respectivos fines y objetivos propios? Los procesos de intercambio entre los maestros y los alumnos son de un tipo totalmente diferente a los procesos de intercambio que se simbolizan en los actos de compra-venta.

El acto de compra-venta se caracteriza por una alta unidimensionalidad y linealidad. En contraparte la educación está llena de caminos indirectos (Negt, 2001: 358), depende de rodeos y caminos equivocados que de ninguna manera se pueden someter a criterios de eficiencia y productividad, que no se pueden valorar unidimensional e instantáneamente, ni tampoco resultan productivos a corto plazo.

El sistema *lean* significa buscar el camino más corto entre dos puntos y, junto con el principio *just-in-time*, definir la demanda desde afuera, insertar y retirar a las personas de los procesos de división del trabajo de una sociedad moderna, *just-in-time* y *just-in-place*, como si fueran mercancías y según los criterios de utilidad. Pero una educación exitosa comprendería precisamente la inversión,

el enriquecimiento de potenciales, a los que pueden recurrir los individuos y la sociedad, por ejemplo, cuando “se haya agotado todo en la fatigada economía oficial” (Negt, 2001: 358).

Esta lógica y las implicaciones contradictorias del pensamiento económico y de la economía empresariales, nos permiten reconocer que esta ideología es anacrónica y contraproduktiva respecto a la comprensión y la estructura del tiempo que conlleva. ¿No consiste en algo muy diferente la estructura temporal peculiar del aprendizaje y de la educación, que se ve cuestionada por el pensamiento económico empresarial? No se trata de procesos de aprendizaje aditivos, en los que modularmente, como ladrillos, uno se va colocando sobre el otro. Estas son formas de operación para el conocimiento técnico y para las informaciones objeto de consultas. Tal pensamiento y concepto de educación y tales estructuras temporales no pueden aplicarse en la esfera de la formación de la personalidad y del aprendizaje político. Hay que insistir: el aprendizaje tiene estructuras diferentes a las que observamos en la producción de mercancías, con el interés de no permitir la brutalización de las relaciones entre las generaciones que la acompaña.

En ambas características estructurales del sistema *lean* y del *just-in-time*, se observan con claridad las del pensamiento económico empresarial y la imposición de los modelos económicos en los procesos laborales y en las esferas simbólicas de la sociedad. Esto muestra la necesidad de reflexionar y analizar las implicaciones del pensamiento económico empresarial desde las estructuras internas específicas y propias de la educación y la ciencia, a favor de las perspectivas educativas humanas y humanistas.

La OMC y el GATS no son la causa sino la manifestación del intento de imponer consecuente y globalmente un nuevo concepto de educación y formación; y con ello, un nuevo concepto de hombre.

La educación humana como calificación para la participación en la formación de la sociedad democrática

Es importante mencionar un desafío más que conlleva la educación humana en la era de la globalización. Para Dewey existe una relación interna entre democracia, opinión pública y método. Su pretensión es que el pensamiento y los convencimientos deberían ser experimentales y no absolutistas, y sostiene esto considerando una cierta lógica del método. Este tipo de lógica, según él, incluye los siguientes factores:

Primero, aquellos conceptos, principios generales, teorías y desarrollos dialécticos que son indispensables para todo conocimiento sistemático, son formulados y probados como herramientas de investigación. Segundo, las políticas y las propuestas para medidas sociales son consideradas hipótesis de trabajo, no programas que haya que seguir y aplicar estrictamente (1996: 169).

De este modo, el conocimiento se convierte en un medio intelectual para el descubrimiento de los fenómenos sociales de importancia social y para entender su significado. En esto, la relación de los expertos con la opinión pública se vuelve relevante. Dewey supone que es imposible para las elites intelectuales

asegurarse un monopolio sobre aquel conocimiento que es necesario para la regulación de los asuntos comunitarios. En la medida en que se convierten en una clase especializada, se vuelven ajenos al conocimiento acerca de las necesidades que deberían atender (1996: 172).

Pero, ¿cómo podemos lograr descubrir las necesidades sociales y hacer de ellas objetos de discusión pública? Seguramente, no recurriendo a una clase de expertos. Esta, dice Dewey, se encuentra tan enajenada por los intereses comunes, que se convierte de manera inevitable en una clase con intereses y conocimientos privados, los “que en asuntos sociales no representan ningún conocimiento” (1996: 172).

El requerimiento esencial, afirma, es mejorar los métodos y las condiciones del debate, de la discusión, del convencimiento: “Este es el problema de la opinión pública” (Dewey, 1996: 173). En ese sentido, el ser experto no se demuestra en el desarrollo y en la realización de programas políticos “sino en descubrir y dar a conocer hechos de los que cada uno de nosotros depende” (Dewey, 1996: 173).

La tarea de la opinión pública en la democracia debería ser lograr “que la mayoría sea capaz de juzgar los efectos del conocimiento ofrecido por otros, sobre los asuntos comunes” (Dewey, 1996: 173–174). Para que esto resulte, explica, sería necesario que una educación general del más alto nivel intelectual, aun cuando no mejore ni una pizca las disposiciones naturales de cada individuo, sí aumente el nivel en el que opera la inteligencia de todos. “Para juzgar los asuntos públicos la altura de este nivel es mucho más importante que las diferencias en los cocientes de inteligencia” (Dewey, 1996: 175).

Dewey se refiere con estas cuestiones y definiciones del problema, a la reforma práctica de las condiciones sociales. Aquí son relevantes sus pensamientos sobre la opinión pública:

En su sentido mas profundo y rico, una comunidad debe basarse siempre en relaciones cara a cara. Esta es la razón por

la cual la familia y el vecindario, con todos sus errores, siempre han sido la fuerza principal de la educación, los medios gracias a los cuales se desarrollan las disposiciones y se adquieren las ideas que echan raíces en el carácter. La “Gran comunidad” en el sentido de una relación libre y recíproca, es concebible. Pero nunca podrá tener todas aquellas cualidades que caracterizan a una comunidad local. Su última obra será la regulación de las relaciones y la acumulación de la experiencia de los grupos locales [...] Vínculos vivos y fuertes se generan sólo en la familiaridad de un intercambio recíproco, cuyo alcance por fuerza debe ser limitado (1996: 176; véase, también, Beltrán, 2002).

Dewey deriva de estas reflexiones el conocimiento de que la democracia debe empezar en casa, “y su hogar es la comunidad vecinal” (1996: 177). Para él, existe una relación entre el restablecimiento de la vida comunitaria local y el problema más urgente de la sociedad: “Encontrarse e identificarse a sí mismo” (1996: 179, 180–181).

¿Cómo se puede convertir la opinión pública en realidad? Según Dewey, sólo del siguiente modo:

La libre ampliación y el fortalecimiento de las limitadas capacidades individuales, que pueden derivarse de las corrientes de la inteligencia social, no conocen fronteras cuando circulan oralmente de uno a otro en las comunicaciones de la comunidad local. Esto y solamente esto le confiere realidad a las opiniones públicas (1996: 181).

Señala en este punto una relación que en la era de la globalización aparece teórica y prácticamente como dialéctica de los desarrollos

globales y de las prácticas locales (véase Habermas, 1990; Benhabib, 1999, y Keiner, 2001a).

La autorreflexión del maestro sobre su práctica social en el mundo globalizado, como un condición para la acción educativa humana

Reflexionar sobre el conocimiento en su dimensión social práctica, implica tomar en serio la praxis social. Si partimos de la tesis de que lo que los hombres hacen es parte de determinadas prácticas sociales y no proviene de acciones intencionales singulares, y si es verdad que las acciones particulares son al mismo tiempo parte de un conjunto colectivo de acciones, de prácticas conjuntas y sociales, entonces todo parece indicar, en especial considerando el problema de la realización de perspectivas humanas de educación, que debemos reflexionar con mayor profundidad sobre la praxis social y la estructura de las prácticas sociales de los maestros en la era de la globalización.

De este modo, habría que observar las prácticas sociales cotidianas de la pedagogía, con el propósito de analizar las rutinas de la acción pedagógica y su trasformabilidad. Las prácticas sociales comprenden siempre ambas, son “repetición y construcción nueva” (Hörning, 2001: 163). Con esto, para la acción pedagógica, para la praxis social de los pedagogos, resultarían de la mezcla permanente de rutina y reflexión, la simultaneidad de reproducción y transformación, formas siempre nuevas de desarrollo y de apropiación del mundo. En esta entrada práctico-teórica reconocemos la imagen de un maestro que adquiere una comprensión del mundo en los espacios de la práctica social, para él y para los alumnos.

La calidad de las experiencias, la apropiación y cuidado del conocimiento práctico, las variadas posibilidades de asimilar el mundo, dependen de cómo los hombres participan en él, en qué se interesan, en qué participan o en qué quieren participar. Estas también son preguntas dirigidas a los maestros, a su práctica, a sus participaciones en el mundo. En esta concepción, los motivos, o al menos muchos, por los que los hombres actúan, son resultado de formas de acción y no a la inversa. “Hablamos de motivos porque actuamos; no actuamos porque tengamos motivos. Por lo tanto lo que hay que explicar es más bien la permanente actividad formativa y constructiva” (Hörning, 2001: 164).

Las prácticas sociales están unidas a esquemas sociales, hay que entenderlas como manifestación de una búsqueda de las formas de vida social que parecen deseables. No se trata sólo de una relación medios-fin con el mundo sino del significado que conferimos a los contextos, lugares, contenidos, valores, relaciones.

Cuando se reflexiona sobre la educación humana en la era de la globalización, quizá no se pueda prescindir de tales referencias, porque en este proceso se van entretejiendo experiencias locales prácticas de la vida cotidiana y desafíos de lo global de una forma nueva.

Si es necesario reflexionar de nuevo y redefinir continuamente nuestras estructuras de sentido, también en nuestros contextos profesionales, si esto no es posible sin tematizar las contradicciones y las fisuras de la realidad y formularlas de manera explícita, si estos esfuerzos se refieren a la pregunta de cómo debe ser el mundo en el que queremos vivir, qué lugar queremos ocupar en él y qué habría que hacer para lograrlo, entonces resulta evidente de qué nueva manera se deben vincular la práctica y la teoría, cuál es el nuevo significado que adquiere la práctica social del maestro como expresión de su

conocimiento práctico y su importancia en los procesos educativos públicos. Asimismo, resulta obvio lo importante que es desarrollar y reflexionar nuestro propio vínculo con las prácticas colectivas y sociales.

Observación final

Mucho parece indicar que no se debe permitir que el capitalismo como un amplio sistema de orden global, cultural y social, con sus poderosos actores, haga lo que quiera con los hombres, con las nuevas generaciones, con nosotros.

Cosificación, enajenación, flexibilización, corrosión de las estructuras de la personalidad y del carácter, todo esto en verdad sucede y no encierra ninguna perspectiva humana, que se encuentra en peligro de ser eliminada consecuente y definitivamente.

La pregunta acerca de lo que sucede con los hombres en determinadas estructuras sistémicas, no es de denuncia moral del sistema. Es una cuestión de la construcción y desarrollo de perspectivas concretas, de la superación práctica de la pobreza y la marginación, de la depravación emocional y psíquica, del analfabetismo y de la analfabetización política, y de una determinación cuidadosa de la relación con el poder así como de los potenciales individuales y colectivos. Se trata de una comprensión de la práctica como teoría y de la teoría como práctica, que concibe los contextos de vida locales como de responsabilidad propia y autorganización indispensables y que quiere obligar al estado a garantizar las condiciones para ello y no dejar esto a los mecanismos del mercado.

En el proceso de globalización surge un conocimiento nuevo: todavía no existen instancias globales de humanización de las situa-

ciones en las que los hombres nacerán, crecerán y morirán, ni una delegación de responsabilidad de dimensiones mundiales, y la humanización de las condiciones de vida locales, regionales y nacionales, es y será la única contribución deducible para la humanización del mundo. La nueva relación entre lo local y lo global que se está desarrollando en el proceso de globalización de nuestros tiempos, es dialéctica, real, experimentable y no es motivo ni de resignaciones ni de ilusiones. Se proyecta conforme a intereses identificables, a las constelaciones de poder y las perspectivas de tiempo; actores como la OMC hacen esto en directa simultaneidad con lo que nosotros hacemos aquí, y nosotros lo hacemos en directa simultaneidad con lo que hace la OMC.

Los esfuerzos por la autonomía en nombre de una educación humana, la representación de intereses corporatistas en el sentido de una “política real de la razón”, como el intento de representar “en la realidad profana” los valores relacionados, tendrán que demostrar, en el sentido de Pierre Bourdieu, “que se trata de un corporatismo de lo universal” (2001: 535).

Referencias

- Benhabib, Seyla (1999). *Kulturelle vielfalt und demokratische gleichheit. Politische partizipation im zeitalter der globalisierung*, Fischer, Frankfurt.
- Botstein, Leon (1990). “Damaged literacy: illiteracies and american democracy”, en *Daedalus*, vol.2, American Academy of Arts and Sciences, Cambridge.

- Bourdieu, Pierre (2001). "Für einen korporatismus des universellen", en Bourdieu, Pierre, *Die regeln der kunst. Genese und struktur des literarischen feldes*, Suhrkamp, Frankfurt (en español: *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona, 1995).
- Dewey, John (1966). *Democracy and education*, Freepress, Nueva York (en español: *Democracia y educación: una introducción*, Morata, Madrid, 1995).
- Dewey, John (1996). *Die öffentlichkeit und ihre probleme [The public and its problems, 1927]*, Philo-Verlagsgesellschaft, Bodenheim (en español: *La opinión pública y sus problemas*, Morata, Madrid, 2004).
- Guéhenno, Jean-Marie (1994). *Das ende der demokratie [La fin de la démocratie, 1993]*, DTV, München (en español: *El fin de la democracia*, Paidós, Barcelona, 1995).
- Giroux, Henry A. (1993). "Education, leadership and the crisis of a democratic culture", en Giroux, Henry A, *Living dangerously*, Peter Lang Publishing, Nueva York.
- Habermas, Jürgen (1990). *Strukturwandel der öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer kategorie der bürgerlichen gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt.
- Heilbroner, Robert (1993). *21st century capitalism*, Norton, Nueva York (en español: *El capitalismo del siglo xxi*, Península, Barcelona, 1999).
- Hörning, Karl H. (2001). *Experten des alltags. Die wiederentdeckung des praktischen wissens*, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.

- Keiner, Dieter (2001a). "Strategieperspektiven kultureller Minderheiten im Globalisierungsprozeß", en Tschernokoshewa, Elka y Dieter Kramer (coords.), *Der alltägliche umgang mit differenz. Bildung–medien–politik*, Waxmann, Münster.
- Keiner, Dieter (2001b). "'The world would change' – Alphabetisierung, analphabetisierung, erziehungswissenschaft – oder: das erinnern von wissen in den zeiten der ungleichheit", en *Jahrbuch für Pädagogik*, Verlag Peter Lang, Frankfurt.
- Kozol, Jonathan (1986). *Illiterate America*, Penguin Books, Nueva York.
- Kozol, Jonathan (1992). *Savage inequalities*, HarperCollins, Nueva York.
- Marciano, John (1997). *Civic illiteracy and education. The battle for the hearts and minds of american youth*, Peter Lang Publishing, Nueva York.
- Marx, Karl (1965). *Der 18. Brumaire des Louis Bonaparte* [Nueva York, 1852], Insel–Verlag, Frankfurt (en español: *El 18. Brumario de Luis Bonaparte*, Ariel, Barcelona, 1982).
- Matute, Esmeralda (coord.) (2002). *Alfabetización y desarrollo: tres perspectivas para su estudio*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Negt, Oskar (2001). *Arbeit und menschliche würde*, Steidl, Göttingen.
- Neruda, Pablo (1975). "Paz para los crepúsculos", en Neruda, Pablo, *Gedichte. Spanisch und deutsch*, Suhrkamp, Frankfurt.
- Romo Beltrán, Rosa Martha (2002). "Educación y comunicación", en Romo Beltrán, Rosa Martha (coord.), *La investigación educativa en México y Brasil*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

- Schleiermacher, Friedrich (1957). "Vorlesungen aus dem Jahre 1826", en Schleiermacher, Friedrich, *Pädagogische Schriften*. Herausgegeben von Erich Weniger. 1. Band, Verlag Helmut Küpper, Düsseldorf.
- Sennett, Richard (1985). *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität* [*The Fall of Public Man*, 1977], Ex Libris, Zürich (en español: *El declive del hombre público*, Península, Barcelona, 2002).
- Sennett, Richard (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus* [*The Corrosion of Character*], Berlin-Verlag, Berlin (en español: *La corrosión del carácter*, Anagrama, Barcelona, 2000).
- Wallerstein, Immanuel (1990). "Culture as the ideological battleground of the modern world-system", en Featherstone, Mike (coord.), *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*, SAGE, Londres.

A manera de conclusión: rescatar lo humano en la educación

Luis Armando Aguilar Sahagún

La insistencia en que la educación sea humana no es puramente redundante. La educación es un fenómeno humano por excelencia, sin embargo, siempre se ha desarrollado en condiciones particulares bajo las cuales se ve en el riesgo de perder su carácter específico, lo propio de su sentido. Desde que el *homo sapiens* ha sido capaz de preocuparse por la manera de entregar y ofrecer a los suyos las cosas que le parecen importantes para vivir y aprender, podemos encontrar al ser humano como educador, en un sentido que en cada época se entiende a sí mismo. *Educación humana* no sólo alude al hecho elemental de que es propio del ser humano educar sino a que ese *propium* lo define tanto en su manera de ser como de entenderse a sí mismo. Para saber qué es la educación hace falta conocer qué es el ser humano, cuya realidad escapa a todo intento de determinación unívoca.

La educación es humana de una manera distinta a como lo fue en el mundo antiguo, en el renacentista o en la modernidad. Desde las tradiciones más antiguas ha habido un empeño por educar de una manera particular. Los pedagogos, pensadores y políticos de todos los tiempos se han formado una idea de algún valor que les parece importante cuidar o promover, tanto por el bien de los educandos como de

la comunidad en la que crecen. Es posible detectar cómo, por ejemplo, el crecimiento en la conciencia y la libertad se fue consignando como baluarte de lo humano, al grado de que estos rasgos se han caracterizado como el *humanum* por excelencia; su pérdida y su alienación se convirtieron, así, en sinónimos de deshumanización.

El mundo moderno debe a pensadores como Friedrich Hegel o Carlos Marx el examen de este proceso dentro de las condiciones de la sociedad burguesa y del capitalismo en sus etapas iniciales. El ideal de un mundo de seres libres e iguales se remonta a la Grecia antigua y a los orígenes del cristianismo, y encuentra su plena formulación en el ideal socialista; “el reino de los fines en sí” de Immanuel Kant aparece bajo la consigna de una organización política y económica con claves bien definidas: la desaparición de la propiedad privada y de una sociedad dividida en clases. Los grandes movimientos revolucionarios del siglo XX están marcados por esta consigna. Las luchas de reivindicación buscan, por medios paradójicos, la recuperación de lo humano que se ve impedido o anulado por un estado de cosas.

La educación, con sus distintos epítetos, no es ajena a estos procesos. Educación socialista, educación revolucionaria, educación liberal, educación como praxis de la libertad, educación para la emancipación... De manera programática, la educación se propone el logro de los fines que en otro tiempo el humanismo parecía poder alcanzar por la vía de la ilustración. Deja de ser evidente el modo a través del cual esta amerita el calificativo de *humanista* y se cobra conciencia de que el humanismo se dice de muchas maneras. Asimismo, se hacen patentes los contrastes tanto de las visiones del hombre como de la sociedad, que subyacen a cada propuesta educativa. Lo humano no es monopolio de ninguna reivindicación particular. Lo inhumano, de igual forma, amenaza toda práctica y todo discurso. La sospecha del lenguaje interesado y unilateral, es decir, ideológico, se

introduce en el seno de las más nobles consignas. Los maestros de la sospecha (Carlos Marx, Sigmund Freud, Friedrich Nietzsche) son un testimonio de la lucha tanto por afirmar lo humano del hombre como por dismantelar los diversos modos de engaño que pueden encerrar.

En el siglo xx la consigna cobró carta de ciudadanía bajo un nuevo matiz: el de la conciencia de que la ilustración tiene un lado oscuro, no humanizador (de ello hablan Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, por ejemplo). La conciencia y la libertad, más que actos aislados, son procesos. El ideal de la igualdad ya había alcanzado plena legitimidad y la tensión que mantiene con el de la libertad, se convierte en un campo generador de alternativas que parecen excluirse mutuamente. El ideal democrático radical no es el de una sociedad libre sino el de una sociedad *liberada* de todo tipo de ataduras que impiden la convivencia cercana, próxima, fraterna. El individuo y el ciudadano no son humanos mientras no hayan tomado conciencia de que la afirmación de la libertad tiene implicaciones sociales que involucran a todos. Como sugiere Octavio Paz, con toda la ambigüedad que entraña como experiencia histórica, el siglo xx pudo caracterizarse como “la experiencia de la libertad”, en el entendido de que jamás será legítimo el olvido de sus víctimas (Walter Benjamin).

Hay hechos significativos que avalan el diagnóstico de Marx acerca del futuro del capitalismo. Como cualquier otro régimen político, las democracias se alimentan de un tipo de educación. El capitalismo no ha resuelto sus propias contradicciones, ni es sin más un sistema afín a los valores democráticos. La educación padece de esas contradicciones al mismo tiempo que tiende a reproducirlas. La caída del muro de Berlín marca un *impasse* ideológico que no es posible descifrar en claves simplistas, como si se tratara del triunfo de un régimen sobre otro (véase la Encíclica *Centesimus annus*, de Juan Pablo

II). Las nuevas realidades salieron a flote y plantearon a la educación nuevas preguntas que parecieron situar en un segundo plano lo que la guerra fría había puesto como foco. A la disyuntiva educación democrática o socialista *versus* educación liberal, se aunaron nuevos retos: diversidad cultural, neoliberalismo, cuestiones de género, mundialización. La globalización parece convertirse en el signo de una nueva era y, en ella, la pregunta por lo humano del hombre y por lo humano de la educación demanda nuevas respuestas.

Una reflexión que busca orientar el futuro de la educación en un sentido humano, comienza por el análisis objetivo de las condiciones y situaciones que se oponen a sus perspectivas humanas en el presente y en un futuro previsible en todos los países del mundo. El hecho de que en todos ellos estén en riesgo las posibilidades de una educación humana, constituye un problema civilizatorio.

¿Cómo puede la educación abrir el acceso a la integración de toda la persona y a la orientación de una sociedad configurada por valores humanos fundamentales? ¿Cuáles son los límites y las oportunidades de la práctica y de los sistemas educativos para formar a la infancia y a la juventud actual en mayor conciencia, libertad y responsabilidad, de manera que puedan enfrentar los retos que plantea el mundo de hoy y vivir una vida más plena?

La falta de respuesta a los interrogantes sobre las posibilidades de una educación humana en la era de la globalización quizá convenga a los gobiernos y actores nacionales e internacionales que hacen de esta un botín de la política y de la economía. Las ciencias de la educación ya no son ingenuas a este respecto. Tampoco lo son los grupos sociales atentos al acontecer de la educación a nivel mundial. Esto quedó en evidencia en el seminario, la educación logrará ser humana en la medida en que conserve su especificidad dentro de los condicionamientos en los que ocurre: hacer posible el acto libérrimo por el que

la persona aprende, crece y logra ser quien puede ser junto con otros.

En este marco, pueden formularse algunas tesis. En la era de la globalización la educación será humana en la medida en que:

- La humanidad sea considerada como referente real del desarrollo. No son los países, en función de parámetros o estándares; ni los individuos, sin referencia ni vínculos con el conjunto de los miembros de la especie; tampoco las comunidades, consideradas en aislamiento cultural. Es la humanidad como unidad de origen y de destino: el individuo en relación con la humanidad y toda la humanidad en cada individuo.
- Sus acciones estén orientadas a la supervivencia del género humano y a mejorar la calidad de vida de las personas, en su contexto y con atención al medio ambiente. De manera particular, si promueve el sentido de equidad y de solidaridad con los más necesitados.
- Las personas, las comunidades y los pueblos sean el criterio decisivo para el diseño, planeación, instrumentación de acciones educativas.
- Las políticas educativas reflejen las demandas e inquietudes de la naciente sociedad internacional y, cada vez más, sean instrumentadas por sus nuevos actores.
- Los procesos de formación y de educación se inspiren y orienten por un conocimiento científico y filosófico cada vez más profundo.
- Deje de ser contemplada como mera mercancía y se traduzca en procesos que conduzcan el desarrollo social con una intención emancipatoria.

- Plantee igualdad de oportunidades y ofrezca opciones de conocimiento y crecimiento a todas la personas y grupos.
- Dentro del sistema educativo dejen de operar modos de comportamiento social propios de otros ámbitos, como la competitividad o el mero rendimiento. Por el contrario, el sistema educativo debe propiciar modos de educación en los que la colaboración, el aprendizaje compartido, el deseo y el gozo de aprender cobren un papel central.
- Las preocupaciones mundiales y las tradiciones locales encuentren expresiones en las formas de vida que tiendan a integrarse en tradiciones valiosas para las comunidades.
- El cultivo de las ciencias no se haga en detrimento de modos de racionalidad que también son propias de las personas y de las culturas. Por el contrario, que propicie un modo consciente y responsable de ejercer las ciencias y de vivir con sus resultados.
- Promueva la conciencia de todo lo que deshumaniza a las personas y de las oportunidades de vivir en un orden de convivencia cada vez más amplio, abierto al diálogo, la colaboración y el intercambio de todo tipo de bienes.
- Promueva la esperanza en un futuro mejor para toda la humanidad.
- Tome en cuenta el proceso de conformación de las relaciones entre las generaciones. Esta cuestión comprende la práctica de las generaciones mayores. La pregunta acerca de lo que estas pueden esperar de los jóvenes, implica una reflexión atenta y responsable sobre lo que los jóvenes pueden esperar de los mayores respecto a sus perspectivas de vida. Solamente cuando los adultos estén dispuestos a

asumir la responsabilidad de sí mismos, podrán asumir la responsabilidad por el futuro de sus hijos.

El proceso de globalización plantea la necesidad de instancias globales de humanización de las condiciones en las que vivirán las futuras generaciones. La responsabilidad ha cobrado dimensiones mundiales. “La humanización de las condiciones de vida locales, regionales y nacionales, es y será la única contribución deducible para la humanización del mundo”, como explica Keiner.

Una manera concreta en que el estado nacional puede actuar para humanizar la educación es la lucha contra la pobreza infantil, el analfabetismo y las enfermedades que ponen en peligro el desarrollo de niños y jóvenes, o a través de la disminución estructural de los mecanismos de selección y de marginación en la escuela y la sociedad.

Apéndice

Materiales sobre las organizaciones internacionales UNESCO, OCDE y OMC

Dieter Keiner

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

El informe de la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación para el siglo XXI que fue discutido en el congreso y tratado en la primera conferencia (véase el índice), se encuentra entre la información sobre las actividades de esta organización aquí presentadas. El informe fue editado por Jacques Delors con el título *La educación encierra un tesoro* (París, 1996) y explica tanto las fortalezas como las debilidades de la UNESCO. Esta tiene la posibilidad de desarrollar conceptos inteligentes con visión a futuro en una perspectiva global, pero carece de los instrumentos políticos para estimular a los estados nacionales a llevarlos a la práctica.

Sobre su historia. Exposición resumida

La UNESCO se fundó como un organismo integrado a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 14 de diciembre de 1945, por 44

estados. La organización surgió de la Comisión para la Cooperación Internacional en Materia de Cultura, que había sido fundada en 1921 por iniciativa de la Liga de Naciones.

“Ya que las guerras surgen de la mente de los hombres, también la paz debe estar enclavada en la mente de los hombres”, es su idea directriz que se encuentra en el preámbulo de su acta fundacional firmada por 37 estados, el 16 de noviembre de 1945, en Londres. La lección de la segunda guerra mundial que el documento refiere, dice lo siguiente:

Una paz sustentada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre los gobiernos no puede encontrar la aceptación unánime, permanente y franca de los pueblos del mundo. La paz debe, si no se quiere fracasar, estar enclavada en la solidaridad espiritual y moral de la humanidad.

La UNESCO es una organización de la ONU jurídicamente independiente, que tiene su sede en París y cuenta además con diferentes oficinas regionales en África, Asia y Latinoamérica.

El 4 de noviembre de 1946 entró en vigor el documento constitutivo. México y la República Dominicana fueron los primeros países latinoamericanos que formaron parte del organismo y suscribieron su acta fundacional. La República Federal de Alemania ingresó en 1951. En 2004, cuenta con 190 estados miembros.

Los objetivos y las funciones de la UNESCO expuestos en el artículo 1 de su acta fundacional son, entre otros, el impulso a la educación y la divulgación de la cultura, la libre circulación de información, la protección y divulgación del patrimonio intelectual y cultural, y el intercambio internacional de personas y publicaciones en las áreas de educación, ciencia y cultura. Todavía bajo el impacto

que tuvo la segunda guerra mundial, surgieron algunos esfuerzos por implementar una política que promoviera una “cultura universal”, que terminaron en fracaso, primero por el conflicto entre oriente y occidente y después por la aparición del conflicto norte-sur.

Entonces se pretendió estimular un intercambio de personas, informaciones e ideas en el mundo, no con el fin de impulsar una cultura universal sino sobre el sustento del reconocimiento de las culturas independientes y la valoración del significado de la diversidad cultural.

Los puntos centrales de su programa fueron y son la lucha contra el analfabetismo, el impulso a la ciencia y a la tecnología y el establecimiento de un nuevo orden internacional de información y comunicación. Otros proyectos emprendidos por el organismo han sido la salvación de monumentos culturales como Abu Simbel y Venecia, o la iniciativa para la fundación de la Organización Europea para la Investigación Atómica (CERN). Además de sus programas principales, también se dedica a proyectos que de otra manera no encontrarían apoyo, según el principio de subsidiaridad.

A pesar de su extenso carácter, la UNESCO no está libre de confrontaciones y conflictos políticos. La disputa en 1982 por la restitución de los bienes culturales saqueados durante la época colonial a sus lugares de origen, las protestas de algunos países contra una supuesta invasión de la forma de vida americana a sus culturas nacionales y el conflicto por un “nuevo orden mundial de información y comunicación”, en el que Estados Unidos vio un ataque a la libertad de prensa, condujo a que este país abandonara la organización en 1984.

Esto significó una enorme mengua en su presupuesto, al que Estados Unidos aportaba más de 20%. Sin embargo, el país continuó siendo miembro de la UNESCO y aportando sus cuotas a algunas áreas

tecnológicas y científicas, así como al Programa de Protección del Patrimonio de la Humanidad. En octubre de 2003, reingresó.

Objetivos, estructura y funcionamiento

El fin de la UNESCO es contribuir a conservar la paz y la seguridad impulsando la cooperación entre los pueblos en las áreas de educación, ciencia y cultura, para fortalecer en todo el mundo el respeto al derecho y la justicia, a los derechos humanos y las libertades fundamentales, que los pueblos del mundo han confirmado sin diferencia de raza, género, lenguaje y religión a través de la Carta de las Naciones Unidas (artículo I.1 del acta fundacional de la UNESCO).

Su objetivo es establecer la confianza por medio de la cooperación pacífica. Además, como foro para la cooperación global intelectual, la UNESCO tiene el espectro de programas más amplio de todas las organizaciones pertenecientes a la ONU, que comprende los siguientes campos: educación, ciencias, cultura, comunicación e información.

Convenciones, recomendaciones, declaraciones

A nivel internacional, la UNESCO también interviene en la normatividad: ha aprobado numerosas convenciones internacionales, como la Convención de Derechos de Autor (1952), la Convención para la Protección del Patrimonio Cultural y Natural (1972), la Convención sobre la Formación Profesional (1989), la Convención para la Protección del Patrimonio Cultural bajo el Agua (2001) y la Convención

para la Conservación del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003). Las convenciones sólo pueden ser aprobadas por mayoría absoluta (dos terceras partes).

Las recomendaciones y declaraciones —como la Declaración General sobre la Diversidad Cultural de 2001 o la Declaración para la Protección de los Datos Genéticos de 2003— que son aprobadas por mayoría simple, no son obligatorias de acuerdo con el derecho internacional, pero establecen estándares internacionales.

Todos los estados miembros están obligados a informar de manera periódica sobre la realización de lo acordado en las convenciones y recomendaciones. El informe de la UNESCO discutido durante el congreso *La educación encierra un tesoro*, de la Comisión Internacional sobre la Educación ante el siglo XXI se encuentra en este contexto.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

El estudio del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE constituyó un punto central del congreso y fue tratado en la segunda conferencia (véase el índice), en la toma de posiciones al respecto y en discusiones. Los materiales aquí presentados, nos permiten advertir el amplio contexto global de planeación sociopolítico y económico, del que es parte el PISA. Tanto México como Alemania participaron en el estudio y son miembros de la OCDE, desde 1994 y 1961, respectivamente.

Sobre su historia. Exposición resumida

La OCDE es el organismo sucesor de la Organización para la Cooperación Económica Europea (OECE). En 1960 se decidió esta transformación, que se llevó a cabo en 1961. En la actualidad cuenta con 30 estados miembros: todos los países de la vieja Europa, Turquía, Australia, Japón, Canadá, Nueva Zelanda y Estados Unidos. Después de 1995, ingresaron Polonia, la República de Eslovaquia, la República Checa y Hungría.

El inicio de su historia lo constituye la fundación de la OECE en París —en 1948, después de la segunda guerra mundial— que estuvo relacionada con el Plan Marshall. Su objetivo fue la cooperación económica y política, y la reconstrucción y estabilización de Europa occidental, originalmente con la ayuda financiera de Estados Unidos. A fines de los años cincuenta, para lograr los propósitos planteados fue necesario reflexionar sobre las funciones del organismo. De este modo se decidió la transformación de la OECE en la OCDE, que se orientaba a incrementar la cooperación y el desarrollo en la política económica, incluso en regiones fuera de Europa.

Los fines principales de la organización, según los artículos 1 y 2 de su convención, son:

- Promover el desarrollo económico de los miembros.
- Apoyar el desarrollo económico de los países en vías de desarrollo.
- Apoyar la expansión mundial del comercio.

Sus actividades son muy diversas y comprenden los siguientes campos: mercados de capital, fuerzas de trabajo, política de protección al medio ambiente y política para el fomento científico.

Se han creado varias instituciones autónomas o parcialmente autónomas que están ligadas con la OCDE, como el Centro para la Investigación e Innovación de la Educación (CERI, 1968) y la Agencia Internacional de Energía (IEA, 1974), creada como reacción al aumento explosivo de los precios del petróleo.

La OCDE es financiada por las aportaciones de sus miembros. El monto de la cuota se calcula de acuerdo con el ingreso nacional de cada país. Tiene su sede en París.

Entre los campos y actividades a los que dedica su atención, se encuentran la política financiera y monetaria, el empleo, el comercio mundial, la lucha contra la pobreza, la lucha contra el soborno y la corrupción, la cooperación con los estados no miembros, la dirección empresarial, la educación y formación, las sociedades que envejecen, el comercio electrónico, la reforma a las regulaciones, el Acuerdo Multilateral de Inversiones (MAI), el desarrollo sustentable y la tributación.

La División de Ciencia, Tecnología e Industria investiga cómo estos tres factores pueden impulsar el crecimiento económico y el empleo. La División muestra en su trabajo el significado de una política coordinada internacionalmente así como el de las infraestructuras para el comercio electrónico y las comunicaciones.

Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)

PISA 2000. Un breve panorama de sus principales características

El PISA es una medición de habilidades estandarizada internacionalmente, que fue desarrollada por los países participantes en forma conjunta y llevada a cabo en alumnos de 15 años, en sus planteles

educativos. Participaron 32 estados; 28 de ellos, miembros de la OCDE. El número de alumnos a los que se les aplicó la prueba en cada país, fue entre 4,500 y 10,000.

Contenido

El estudio PISA comprende tres áreas: la aptitud para la comprensión de la lectura, la matemática y la científica. Su definición no sólo corresponde al dominio del material de aprendizaje contemplado en los programas sino a los conocimientos y las capacidades relevantes que se requieren en la vida adulta. La investigación de competencias que rebasan materias es una parte integral del PISA.

El estudio centra su atención en el dominio de procesos, la comprensión de conceptos, y la capacidad de manejar diferentes situaciones dentro de determinada área.

Métodos

Las pruebas consisten en una mezcla de tareas de opción múltiple y preguntas que requieren que los alumnos elaboren sus propias respuestas. Las preguntas están agrupadas y refieren situaciones cercanas a la realidad.

En total, la aplicación de la prueba está calculada para siete horas, en las que los alumnos elaboran diferentes combinaciones.

Los alumnos responden, además, un cuestionario con preguntas de fondo sobre ellos mismos y también se le pide al director de la escuela responder preguntas sobre su institución. El cuestionario

de los alumnos requiere entre 20 y 30 minutos y el de los directores alrededor de 30 minutos.

Ciclo de aplicación de la pruebas

La prueba se aplicó por primera vez en 2000; posteriormente las pruebas se han aplicado y se seguirán aplicando en ciclos de tres años. En cada ciclo se prueba de manera exhaustiva un “área principal”, que comprende dos terceras partes de la prueba, las otras dos áreas sólo pretenden conseguir perfiles compactos de rendimiento.

De esta manera, se han analizado la aptitud para la comprensión de la lectura en 2000 y la matemática en 2003; las aptitudes para las ciencias naturales se abordarán en 2006.

Objetivos del PISA

- Elaborar un perfil de conocimientos y aptitudes de alumnos al término del periodo de enseñanza obligatoria.
- Obtener indicadores que permitan establecer relaciones entre los resultados y las características de los jóvenes y las escuelas.
- Obtener indicadores de tendencias que muestren cómo cambian los resultados en el trascurso del tiempo.

Opciones nacionales

Además de los alumnos de 15 años, se puede investigar otro año escolar (en Alemania, por ejemplo, se eligió el noveno año escolar) y el programa puede ampliarse con componentes nacionales.

Países participantes

En julio de 2000 participaron alrededor de 180,000 alumnos de 32 estados. En cada país se eligió una muestra que representaba a la población escolar de 15 años.

Los estados miembros de la OCDE que participaron en PISA 2000 fueron:

- Alemania
- Australia
- Austria
- Bélgica
- Canadá
- Dinamarca
- España
- Estados Unidos
- Finlandia
- Francia
- Grecia
- Hungría
- Irlanda
- Islandia
- Italia
- Japón
- Corea
- Luxemburgo
- México
- Nueva Zelanda
- Noruega
- Países Bajos
- Polonia
- Portugal
- Reino Unido
- República Checa
- Suiza
- Suecia

Los estados no miembros de la OCDE que participaron en PISA 2000 fueron:

- Brasil
- Latvia
- Liechtenstein
- Rusia

La Organización Mundial del Comercio (OMC)

El material que aquí presento permite advertir la importancia global de la OMC y de la apertura de todos los mercados de servicios que impulsa en cada uno de los países miembros, incluyendo la esfera de la formación y la educación. El contexto OMC / GATS fue tematizado de manera explícita en la tercera conferencia, en la toma de posiciones y en la conferencia abierta a todo público (véase el índice), en especial bajo el aspecto de la privatización progresiva de la educación pública y el riesgo de las perspectivas humanas de desarrollo de la formación y la educación. México es miembro de la OMC desde 1986 y la República Federal de Alemania, desde 1951.

Sobre su historia. Exposición resumida

La Organización Mundial del Comercio se fundó en 1995 y tiene su sede en Ginebra. En mayo de 2004, contaba con 147 estados miembros.

La historia del surgimiento de la OMC se remonta hasta los años posteriores a la segunda guerra mundial. En ese entonces ya

se había previsto fundar algunas organizaciones independientes que contribuyeran a desarrollar una nueva concepción del sistema económico mundial. En los marcos de la “Carta de la Habana” de 1948, se debería fundar una Organización Internacional de Comercio (ITO), pero fracasó, entre otras causas, por la oposición de Estados Unidos. En su lugar, en los marcos de las conferencias aduaneras se llegó a la firma de un Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT), que no tenía un carácter institucional y estaba planeado sólo como una solución transitoria.

Junto a los fines generales mencionados en el preámbulo del GATT, como el aumento del nivel de vida, el crecimiento de la producción y del intercambio de mercancías, se perseguían la minimización de las barreras al comercio y los acuerdos preferentes. El artículo 1 del GATT señala como propósito el extender a todos los países el régimen de nación más favorecida, el trato preferente que un miembro otorga a otro. En seis rondas de negociaciones posteriores se acordó la disminución de aranceles y se extendieron sus regulaciones sobre subvenciones, aranceles compensatorios y obstáculos técnicos al comercio. En la octava ronda, realizada en Uruguay entre 1986 y 1994, se elaboró finalmente un Acuerdo para la Creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC-A). Después de 1989, las regulaciones del GATT no fueron suficientes ante la situación del comercio mundial, pues hacía falta una estructura institucional y un sistema practicable para resolver los conflictos.

El primero de enero de 1995, el Acuerdo de la OMC entró en vigor. El conjunto comprende un total de 46 convenios, los más importantes son el GATT, que regula el comercio de bienes, el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) y el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC).

Acerca de los autores

Dieter Keiner es doctor en filosofía. Ha realizado estudios en anglística, filosofía, ciencias sociales y ciencias de la educación en Marburgo, Londres y Munster. Realiza investigación y docencia en la Universidad de Munster (Alemania), en el área de ciencias de la educación y ciencias sociales. Es conferencista y miembro activo de un grupo que lucha por la desaparición de la Organización del Tratado del Atlántico Norte y contra la guerra y la militarización. Entre sus publicaciones se encuentran “‘Nothing less than the reeducation of mankind’. Bildungspolitik des nationalstaates und weltgesellschaft” (“‘Nada menos que la reeducación de la humanidad’. Políticas educativas del estado nacional y la sociedad mundial”) (en Cansen *et al*, coords, *Akzeptanz und Ignoranz*, IKO, Frankfurt / Londres, 2003); “Bildungspolitik des staates und die erziehungswissenschaft” (“Políticas educativas del estado y las ciencias de la educación”) (en Bernhard, Kremer y Rieß, coords, *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform*, t.1, Schneider, Hohengehren, 2003), y *Internationalisierung der Bildungspolitik (Internacionalización de la política educativa)* (Studienbrief FernUniversität Hagen, Hagen, 2005).

Rebeca Mejía–Arauz es profesora e investigadora del Departamento de Estudios Socioculturales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en Guadalajara (México). Sus investigaciones han estado enfocadas a la diversidad cultural en el aprendizaje y al desarrollo sociocultural cognoscitivo. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Obtuvo el Doctorado en Psicología del Desarro-

llo por la Universidad de California Santa Cruz (Estados Unidos). Ha coordinado y publicado varios libros, entre los que se encuentran *Interacción social y activación del pensamiento* (ITESO, Guadalajara, 1996), *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (ITESO, Guadalajara, 2002), y es autora de diversos artículos especializados, como “First-hand learning through intent participation” (en coautoría con Rogoff, *et al*, en *Annual Review of Psychology*, vol.54, 2003, y en *Análise Psicológica*, vol.xxii, 2004); “Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal” y “Hacia el diálogo en el salón de clases: aprendizaje y enseñanza a través de la indagación” (este último en coautoría con Wells, en *Sinéctica*, núm.26, ITESO, Guadalajara, 2005).

Luis Rodolfo Morán Quiroz es profesor investigador del Departamento de Estudios de la Cultura Regional de la Universidad de Guadalajara y del Doctorado en Estudios del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Zacatecas (México). Tiene el grado de doctor en ciencias sociales con especialidad en estudios regionales por El Colegio de la Frontera Norte y realizó una estancia posdoctoral en la Universidad de Bayreuth (Alemania). Entre sus publicaciones se encuentran: “Los usos de la escuela en tres grupos de inmigrantes (mexicanos hacia Estados Unidos, turcos y alemanes-rusos hacia Alemania)” (en *Educar*, Secretaría de Educación Jalisco, 2002); “El idioma y las agrupaciones étnicas. Notas sobre las asociaciones españolas en Alemania” (en *Hispanorama*, Deutscher Spanischlehrverband, Nuremberg, 2002), y “El niño de las palomitas y el santo que no es santo: diferentes trayectorias en la institucionalización de las devociones” (en Gutiérrez Zúñiga, ed, *El fenómeno religioso en el occidente de México: VI Encuentro de Investigadores*, El Colegio de Jalisco / Universidad de Guadalajara, 2004). Además, es traductor de varios libros.

Miguel Agustín Romero Morett es profesor investigador del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara e investigador de la Dirección de Calidad Educativa de la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) (México). Es doctor en educación por la Universidad La Salle campus Guadalajara. Ha sido conferencista y ponente en las universidades de Santiago de Chile, de La Habana, Autónoma de Aguascalientes, Veracruzana y en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey campus Guadalajara, el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio y la Casa Loyola de Guadalajara. Entre sus publicaciones figuran: “La guerra de los dioses en la historia de la filosofía” (en Flores Soria *et al*, coords, *La guerra de los dioses. Análisis del fenómeno religioso y político en el conflicto entre grupos radicales del Islam y Estados Unidos*, Universidad de Guadalajara, 2003); *La gestión curricular: significados, prácticas y experiencias* (coordinado junto con Ibarra López, UNIVA, Guadalajara, 2003), y “Acercamiento fenomenológico a los estudios de religión” (en Gutiérrez Zúñiga, ed, *El fenómeno religioso en el occidente de México: VI Encuentro de Investigadores*, El Colegio de Jalisco / Universidad de Guadalajara, 2004).

Luis Armando Aguilar Sahagún, coordinador de esta publicación, es profesor del Instituto de Filosofía de Guadalajara y doctor en filosofía por la Escuela de Estudios Superiores de Filosofía de Munich (Alemania). Ha publicado diversos artículos especializados en las áreas de filosofía y educación, así como los libros *El derecho al desarrollo: su exigencia dentro de la visión de un nuevo orden mundial* (ITESO / UIA Puebla, 1999) y *El futuro del estado social* (coordinado con Lang y Alonso, Goethe Institut / ITESO / Universidad de Guadalajara, 2002).

Lo humano en riesgo.

La educación frente a la globalización

se terminó de imprimir en octubre de 2005
en los talleres de Editorial Pandora, SA de CV,

Caña 3657, Guadalajara, Jalisco, México, CP 44470.

La edición, que consta de 1,000 ejemplares, estuvo a cargo de
la Oficina de Difusión de la Producción Académica del ITESO.

¿En qué medida la educación de hoy les permitirá a los adultos del mañana actuar correctamente, desde una perspectiva humana, en un mundo marcado por la globalización? ¿Qué debemos imaginarnos cuando se afirma que la competitividad internacional de un país depende de un elevado nivel educativo de todos sus ciudadanos? ¿Cómo se pueden diseñar políticas educativas de carácter humanístico en este contexto?

Estas y otras cuestiones son tomadas como punto de partida para las reflexiones que se presentan en esta obra. El principal documento de referencia para el debate es el estudio del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), con el que se ha pretendido analizar, con el mismo rasero, las habilidades básicas de los jóvenes de varios países, sin tomar en cuenta las diferencias entre las religiones, culturas y sociedades de cada nación.

Los especialistas ponen al descubierto los principales desafíos político-educativos, teóricos y prácticos del discurso sobre la educación y plantean la necesidad de que esta se abra para dar acceso a la integración de la persona y a la orientación de una sociedad configurada por valores humanos fundamentales, esto es, la búsqueda de una educación en verdad humana en la era de la globalización.

