

NEW APPROACHES IN EDUCATIONAL RESEARCH

Vol. 2. No. 2. Julio 2013 pp. 100–106 ISSN: 2254-7399 DOI: 10.7821/naer.2.2.95-101

ORIGINAL

Políticas globales y sistemas educativos nacionales. ¿Hacia el mercado de la educación?

Leoncio Vega Gil*

Dpto. Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, España {lvlg@usal.es}

Recibido el 22 Marzo 2013; revisado el 29 Marzo 2013; aceptado el 10 Mayo 2013; publicado el 15 Julio 2013

DOI: 10.7821/naer.2.2.95-101

RESUMEN

Abordar los estudios sobre las políticas educativas o política de la educación (esta segunda acepción es más propia de las ciencias sociales) supone, para nosotros, retomar la interpretación que efectuaba J. A. Maravall. Una categoría compuesta por las ideas, los fundamentos, la mentalidad, la ideología, etc.; la política como idea. Una segunda categoría analítica vendría expresada por las normas, la legislación, las acciones, las prácticas, etc.; la política como regulación (Dutercq, 2005). Aunque metodológicamente nos situamos en el manejo de ambas categorías, nos vamos a centrar de manera más detallada en la segunda. Es por ello que las nuevas políticas de la educación rompen el “nacionalismo metodológico” para expresar discursos y prácticas estandarizadas, mercantiles y globales como exigencia de las agencias educativas internacionales. Estas políticas globales terminan, o empiezan, por construir una red política y práctica que denominamos “mercado escolar”, expresado a través de la titularidad privada de la gobernanza de los centros (el uso social de las prácticas educativas), que operan con distinto grado de intensidad en los sistemas educativos internacionales.

PALABRAS CLAVE: CONTEXTO SOCIAL, GLOBALIZACIÓN, ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA, POLÍTICA EDUCATIVA, GOBERNANZA

1 TEMA OBJETO DE ESTUDIO

Las interconexiones y dependencias entre los procesos económicos y culturales de carácter global y sus posibles efectos sobre la educación (como variable dependiente) han sido objeto de análisis por parte de autores como Arnove (1999); Burbules & Torres (2001); Torres (2007); Torres (2009); Carney, Reppleye & Silova (2012); Dale (2007); Green & Janmaat (2011); Meyer & Ramírez (2010); Rizvi (2008) o Lingard & Rawolle (2010) en el contexto internacional; también contamos con estudios en España como los elaborados por Aróstegui y Martínez (2008); Bonal, Tarabini-Castellani & Verger (2007); Pereyra, Kotthoff, & Cowen (2011); Puelles (2009) y Fernández (2008). Nuestra pretensión con el presente trabajo consiste en indagar y/o analizar las relaciones paradójicas que se producen en el triángulo postmodernidad, globalización y educación. Una trilogía que opera en una estructura sistémica que conocemos como sistemas educativos (o escolares). Unas conexiones

marcadas y/o determinadas por los organismos internacionales con proyección educativa. ¿Hasta qué punto la agenda conceptual, metodológica y docente de la política de la educación está elaborada o marcada por los organismos internacionales como actores educativos? Y si la respuesta fuera positiva, ¿cuáles son los escenarios educativos finales?

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. POSMODERNIDAD Y EDUCACIÓN

El debate cultural, intelectual y social sobre la posmodernidad se inicia a finales de los años setenta y comienzo de los ochenta del siglo pasado. Para un grupo de intelectuales (Lyotard, 1984; Derrida, 1998; o Foucault, 1970), la posmodernidad sería una fase de ruptura con la modernidad de origen ilustrado; esta nueva fase de la cultura y el pensamiento se fija en las discontinuidades, rupturas, deconstrucciones culturales y, por tanto, apuesta por la diversidad, la sectorialidad, la especialización y la flexibilidad; estamos ante un pensamiento sociocultural de corte francés (Gulevsky, 2012). Algunos autores sospechan del posible neoconservadurismo implícito en la historiografía deconstruccionista y en los discursos que se amparan en el “fin de la historia”. En su aplicación al análisis de las políticas de la educación, pondría el acento más en las divergencias de los discursos, en los actores y en los procesos educativos que en los elementos convergentes. El elogio posmodernista de la pluralidad, la diferencia y las multinarrativas se ha de enfrentar a lo que algunos autores han denominado las “implicaciones restrictivas” para el cambio, la justicia social y la democracia (Olssen, Codd, & O’Neill, 2004). La ironía del posmodernismo se encuentra en lo que no se reconoce y en lo que no se desafía. Esto es, que “un modo de teorización, preocupado originalmente por dar voz a las minorías silenciosas, resulta que suprime las diferencias sociales en interés de un discurso totalizador cuyo resultado no es sino una forma alienada de subjetividad” (Welch, 2002). La diferencia, de ser una realidad empírica, se ha quedado relegada a una abstracción, a una categoría formal. El atomismo posmodernista aparta a los individuos de sus contextos institucionales. Desde la perspectiva moral Welch reclama una vuelta a ciertos valores de la modernidad y un rechazo del nihilismo moral de la posmodernidad (2002).

Otro grupo de intelectuales (Habermas, 2008; Beck, Giddens, & Lash, 1994) apuestan por una interpretación diferente de nuestra cultura. La posmodernidad sería, más bien, antimodernidad (Habermas, 2008) como corriente emocional que se sitúa en la postilustración. Para Giddens (2007) el orden posmoderno no ha comenzado y la actualidad formaría parte de

*Por correo postal dirigirse a:
Facultad de Educación
Paseo de Canalejas, 169
37008 Salamanca
Spain.

la “alta modernidad”, período en el que las tendencias modernas se radicalizan y universalizan; muchos de los fenómenos llamados posmodernos serían, en realidad, formas modernas históricamente inéditas, pero no expresión de fragmentaciones, disoluciones o rupturas. El cambio y la continuidad formarían parte indisociable de los procesos y prácticas culturales. Desde esta segunda lectura de la posmodernidad, la educación se expresará a través de nuevas tendencias que aseguren la continuidad del proyecto moderno. La política educativa (en proceso de construcción disciplinar) ha sido permeable a influencias externas (tal vez no tanto como se desearía porque se ha producido cierto alejamiento de las ciencias sociales, como en otras disciplinas pedagógicas) que se reflejan en una apuesta por la diversidad, el pluralismo y la interculturalidad; introducción de temáticas docentes e investigadoras nuevas (género, derechos de la infancia, inclusión, desarrollo, interculturalidad, etc.) que se pueden interpretar como prueba de la fragmentación deconstructiva; atención a cuestiones relativas a la “alta modernidad” como el estudio de casos, la individualidad, la solidaridad, las singularidades, la justicia social. La vuelta al sujeto y los actores frente al análisis de las estructuras. Es decir, el marco teórico de referencia vendría expresado a través de un “relativismo teórico”.

3 LOS RESULTADOS. GLOBALIZACIÓN, EDUCACIÓN Y GOBERNANZA

El origen narrativo de la globalización tenemos que situarlo en los años setenta del siglo pasado (Burbules & Torres, 2001), con lo que el recorrido intelectual y cultural será paralelo al discurso de la posmodernidad. No obstante, en el siglo XXI, el discurso político, sociológico, económico y pedagógico se centra en el término “globalización”; una expresión cercana a otras etiquetas como “postfordismo” (o neofordismo), “postindustrialismo”, desde la perspectiva sociológica “sociedad informacional” o el término de “modernidades múltiples” desde la perspectiva cultural (la desoccidentalización de nuestra visión de la modernidad) (Sachsenmaier, 2010). Todos ellos ponen el acento en la economía y en la política; esto es, en el cambio de paradigma estructural según el cual son los servicios los que dominan el sustrato global mientras que la industria ha dejado de ser la fuerza determinante de la economía. Desde esta determinación, neoliberalismo y globalización vendrían a ser sinónimos y sus expresiones institucionales se plasman en la “coartada neoliberal” (Aróstegui & Martínez, 2008), la descentralización y la rendición de cuentas. ¿Cómo debemos interpretar la globalización en relación con la posmodernidad? Es un producto, una expresión, un indicador, una lectura, una enfermedad según Harvey (Rizvi, 2008), una ideología (Gimeno, 2001), etc.; tal vez cada una de ellas, pero también un conjunto de actuaciones y procesos que combinan parte de cada una de esas expresiones. No obstante, esa concepción económica y política de la globalización tiene sus detractores sociales (los movimientos antiglobalización) e intelectuales (Sousa, 2005). Para este sociólogo portugués, otro mundo es posible y otra teoría social, también. Su argumentación se apoya en conceptos como “democracia contrahegemónica” (reinventar la democracia) (Aguiló, 2009), “monoculturas”, “sociología de las ausencias”, “ecología de los distintos saberes” y “globalización contrahegemónica”, entre otros. Este último, aplicado a la organización de las universidades, exige reformas de tres tipos: la universidad pública como protagonista; una reordenación del

Estado-nación para que desarrolle la “globalización solidaria” y, en tercer lugar, los ciudadanos (participación) y los movimientos sociales.

Rizvi (2008) recoge aportaciones de pensadores (filósofos y sociólogos básicamente) que defienden la tesis de que los procesos globales son ajenos al terreno educativo y cultural. No obstante, la “globalización no puede no tener efectos sobre las teorías y metodologías de investigación educativa” (Bonaf, Tarabani & Verger, 2007) ni tampoco puede quedar al margen de las prácticas docentes; la globalización y sus consecuencias son un “problema” ideológico y social para la política educativa (Puelles, 2006). Una cosa es que se produzca un “cambio de paradigma” (como ocurre en el terreno económico) y otra que no se produzcan efectos o consecuencias. Desde esta segunda lectura, consideramos y estudiamos, a continuación, tres líneas de influencia prioritarias. Por una parte, los cambios en la agenda educativa y en la investigación derivados de los estudios, reuniones, programas y propuestas procedentes de los organismos internacionales (el multilateralismo educativo); la OCDE ha eliminado recientemente de su agenda investigadora la equidad a petición individual de los estados miembros, a causa de la crisis económica. Los organismos internacionales se han convertido en los actores educativos internacionales por excelencia al determinar la relación entre los procesos globales y las políticas educativas nacionales que actúan sobre los sistemas educativos (globalización y comparación). El Estado-nación no se repliega sino que sufre algunas modificaciones; sigue manteniendo las funciones de provisión, regulación y coordinación. La actual crisis económica y las medidas adoptadas para superarla vienen a confirmar relativamente la tesis de Dale según la cual la globalización no ha convertido a los Estados-nación en algo obsoleto e irrelevante (2007). La “confirmación relativa” se refiere a que los Estados intervienen con gasto público y mayor regulación de los procesos financieros pero, a la vez, también esos acuerdos se coordinan con otros Estados o con organismos internacionales. En un segundo momento nos planteamos la influencia de las políticas globales sobre los sistemas educativos y la educación global (Arnové, 1999). Y, finalmente cerramos el estudio con el análisis de las redes educativas que conocemos como “mercados de la educación” (o escolares con más precisión institucional) y su plasmación en las políticas y prácticas de actuación pedagógica.

3.1 Los Organismos Internacionales y la agenda político-educativa

Los estudios sobre la influencia de los organismos internacionales en las agendas educativas (nacionales e internacionales) (el multilateralismo educativo según Mundy, 2007) han partido de tres líneas argumentales: los problemas de la educación internacional son debidos a la estructura y dirección de los organismos; estos organismos internacionales son instrumentos del neoimperialismo occidental (la tesis de los neomarxistas, muy presentes en algunos contextos como el de América Latina) y el papel de estas agencias en la conformación de una cultura mundial que se caracteriza por políticas educativas nacionales homogéneas vinculadas a nociones modernas tanto de la nación como del ciudadano. No obstante, en estas visiones no están contempladas ni las distintas formas que adopta el multilateralismo educativo ni los cambios (metodológicos y estratégicos) que en el seno de los organismos internacionales se producen con el paso del tiempo y con la

experiencia. En este sentido, nos parecen de gran significación los conceptos de “multilateralismo redistributivo” y de “multilateralismo defensivo y disciplinario” de Mundy (2007).

En los años ochenta del siglo pasado, el multilateralismo defensivo y disciplinario (expresado en los enfoques monetaristas, neoliberales, neoconservadores e impositivos) se orienta hacia la limitación de la intervención del Estado y la apuesta por el mercado global libre, producto de las políticas reaganianas y thatcherianas que se empeñaron en alejar al Estado de las fuerzas sociales de actuación mercantil. Mundy (2007) destaca tres formas de multilateralismo educativo en esta última fase del siglo XX. Por una parte, una drástica reducción de recursos destinados al desarrollo (EE.UU., R.U. y otros países de la OCDE) que afectan a la educación aunque, paradójicamente, el Banco Mundial incrementa sus préstamos. Un claro ejemplo es lo que ocurre en UNESCO con el abandono de la misma por parte de algunos países como EE.UU, R.U. o Singapur en oposición a las demandas de los países del Tercer Mundo. También en el PNUD se recortarán los presupuestos destinados a educación. En los años noventa se recupera el trabajo educativo porque estos organismos miran al Norte (Conferencia Mundial de Educación para Todos, la alfabetización como problema global o la publicación de informes mundiales). En segundo lugar, las formas que adopta el multilateralismo educativo defensivo y disciplinario. A medida que los países avanzados retiraban su apoyo al multilateralismo redistributivo se implicaban cada vez más en otras formas multilaterales (el defensivo) que dejaba abandonados a su suerte a los países en vías de desarrollo. Esta “defensa” educativa se concreta en un refuerzo de los sectores educativos nacionales para ser más competitivos en el plano internacional de la economía. Es “disciplinario” porque impone el neoliberalismo en las políticas públicas procedentes de EE.UU y R.U.

Una clara expresión de este giro multilateral aparece representada por OCDE que ha desplazado a UNESCO como foco central de coordinación política entre los países avanzados. Los estándares, indicadores de calidad, evaluaciones internacionales de competencias (jóvenes y adultos), las estadísticas y estudios internacionales (como el dedicado a los enseñantes en 2005, del que se sirve el de UNESCO de 2007) y la apuesta por el aprendizaje continuado, se han convertido en el referente político-educativo del Norte y en el multilateralismo educativo para el Sur. La OCDE se ha autoasignado el papel de actor principal en el campo de la política educativa a través de iniciativas como el establecimiento de una agenda internacional, la formulación de la política internacional y la coordinación de esa política. La OCDE había sido históricamente un foro de libre intercambio de ideas en materia educativa, pero se va a convertir en un actor político dominado por el neoliberalismo en la dirección internacional de la educación.

El NAFTA o la Unión Europea también participarían de ese multilateralismo defensivo. La Unión Europea, como organismo internacional, centró el enfoque europeo de cooperación educativa en el intercambio y la movilidad en los años ochenta. No obstante, a partir de los noventa, debemos poner de manifiesto y destacar el esfuerzo “subsidiario” hacia el espacio europeo de la educación (Lawn & Novoa, 2005), la sociedad del conocimiento, la Europa de la formación y el empleo y el EEES. Y, en tercer lugar, la educación para todos (EPT) y la reordenación (neoliberal) de la ayuda educativa.

El auge del neoliberalismo tuvo un impacto paradójico sobre la ayuda educativa. Por una parte, restricciones y recortes como hemos puesto de manifiesto (UNESCO, ONU, PNUD, OCDE,

etc.) y, por otro, también contribuyó a la creación de nuevos mecanismos para implantar políticas educativas internas a través del Banco Mundial (BM). Unicef y PNUD jugaron un destacado papel en esa “presión” hacia el retorno del BM a los enfoques de necesidades básicas (dentro de las que la educación primaria se convierte en la gran prioridad política a través de la iniciativa de Vía Rápida) y abandonar la política de ajustes estructurales que sólo producía más pobreza y necesidades.

Finalmente, cómo no destacar, en ese esfuerzo multilateral auspiciado por organizaciones supranacionales, el que representa la Conferencia Mundial de Educación para Todos auspiciada por Unicef y a la que se sumaron UNESCO y el BM. No obstante, a pesar de los esfuerzos del BM por liderar la agenda de la EPT este sigue siendo presa de contradicciones (ideológicas y prácticas) ya que sigue enfatizando los resultados económicos de la educación (la escuela sobre la educación), adopta un enfoque de arriba hacia abajo (los expertos), crea malestar entre los socios de la EPT (algunos de ellos se aferran a las alternativas del desarrollo redistributivo de los setenta), los esfuerzos por unir política neoliberal de préstamos con una apuesta por una mayor legitimidad como mediador mundial en el bienestar global (el “abogado de los pobres”); también se critica desde América Latina su “africanización”. Por otra parte, la palabra “banco” debería sustituirse y apostar por una nueva denominación como ODM (Organización para el Desarrollo Mundial). La política educativa podría decidirse en el seno de Naciones Unidas y dar más peso a UNESCO (opción rechazada por algunos porque en UNESCO deciden los ministros de educación y por tanto no aparecen recogidas las restricciones fiscales) o una autoridad conjunta en que ambas instituciones tuviesen que ponerse de acuerdo.

Por tanto, entre los procesos globales y los sistemas educativos se sitúan los organismos internacionales como intermediarios que dirigen, controlan y supervisan los procesos educativos y reorientan las actuaciones de los Estados-nación.

3.2 Globalización y sistemas educativos

A lo largo de los años noventa del pasado siglo se produjo una revitalización de los estudios político-educativos. Un renovado interés hacia las políticas de la educación que, a nuestro juicio, se podría deber a dos tipos de factores: externos e internos. En relación con los primeros debemos subrayar el impacto de los fenómenos de la globalización y el deseo de evaluar los sistemas nacionales con base en escalas y criterios internacionales y la construcción de la Unión Europea como marco político plural en el que la educación comienza a ser objeto de atención y regulación. A nivel interno las variables a conjugar tienen que ver con la diversidad regional, las políticas de igualdad y la reforma de los planes de estudio de los educadores sociales, formación de maestros y pedagogos.

La globalización y la política de la educación parecen, en principio, irreconciliables, por su distinto carácter y naturaleza; la globalización conlleva la superación del Estado-nación y la homogeneización mundial. Por el contrario, la política de la educación se fundamenta prioritariamente en los sistemas educativos y estos se circunscriben al Estado-nación que es quien los establece y dirige y, por tanto, se trata de una individualización (Vega, 2011b). No obstante, Dale (2002) defiende que la globalización no es una amenaza para los sistemas educativos, dado que el Estado-nación ha cambiado (no desaparecido) y que nunca había sido tan autónomo. Es decir, que la globalización puede exigir un cambio de paradigma en lo económico pero que no necesariamente en las políticas

educativas. Ese cambio de paradigma no significa que el sistema mundial esté menos “basado en el Estado” o que los sistemas educativos vayan a desgajarse del Estado. La globalización tampoco conduce necesariamente a la homogeneización; no hay razones para pensar que se va a producir un declive de la diversidad. La globalización necesita de los Estados y estos se asientan y difunden a través de los sistemas educativos.

No obstante, tal vez una cierta crisis de la política educativa tenga que ver con la globalización, la transferencia educativa y la reacción defensiva de los Estados-nación. Los reajustes o reducciones de los estudios sobre reformas y políticas educativas internacionales en EE.UU, Gran Bretaña, Alemania o Australia han venido acompañados de la vinculación de los desarrollos internacionales con los temas nacionales (Welch, 2002), en buena medida provocados por las evaluaciones procedentes de PISA. No en todos los contextos se producen estas “reducciones” como en Hong Kong, América Latina o España. En todo caso, se trataría de una reorientación desde campos pedagógicos tradicionales hacia nuevas líneas de docencia e investigación (educación y desarrollo; pedagogía ambiental; género y educación; educación permanente; derechos de la infancia (Naya & Dávila, 2005)).

Los procesos y políticas “globales” conectan directamente con el “sistema mundial de educación” porque en los estudios sobre países se suele exagerar la funcionalidad y la singularidad de los sistemas educativos pasando por alto muchas de las similitudes educativas entre las naciones (Meyer & Ramírez, 2010). Estos autores trabajan sobre el concepto de “estandarización global de la educación”. Una estandarización que afecta, en primer lugar, al Estado-nación y se apoya en factores explicativos como el hecho de que el mundo está cada vez más integrado, la intensificación del modelo normativo del mismo, los derechos, el ciudadano y la educación se han institucionalizado en organizaciones internacionales. En segundo lugar, afecta a la educación en cuanto que los “modelos mundiales” se defienden cada vez más a través de los organismos internacionales en términos educativos. Las dimensiones de la estandarización mundial de la educación se expresan en vectores de los sistemas educativos como la estructura educativa básica; los contenidos y la enseñanza; la organización educativa; la internacionalización; el isomorfismo y la glocalización (Meyer & Ramírez, 2010).

En esta misma línea interpretamos el último libro publicado por los investigadores Rizvi & Lingard (2010), que parte de la tesis de que las políticas educativas se han visto afectadas por cambios económicos, sociales y políticos y que los gobiernos nacionales han tratado de realinear sus prioridades educativas a lo que perciben como imperativos de la globalización (el imaginario neoliberal), determinado por las organizaciones internacionales. Sobre este texto queremos hacer cuatro consideraciones. En primer lugar, el “enfoque crítico” seguido por los autores, que se plasma en un discurso que analiza los conceptos, interpretaciones y desarrollos (políticos, institucionales y/o académicos de los programas) para después confrontarlos con otros discursos, valores o principios que afectan a la cohesión social, la seguridad personal y la democratización de la educación y la cultura. Un segundo eje de articulación del discurso es la confianza y defensa del Estado-nación como garante de las políticas públicas que conducen a las tesis de Stiglitz (2002) y Giddens (1999 y 2007)) de la “tercera vía” (la combinatoria de Estado y mercado) como fórmula para reconducir la “individualización” y “despolitización” de la nueva gestión pública (NGP) como plasmación institucional de

la globalización neoliberal. Esta tercera vía sería el legado de la globalización (Holmes, 2009). En referencia expresa a la OCDE, la “despolitización de los temas educativos conduce a la organización intergubernamental a reconceptualizar su trabajo político en términos técnicos” (Rizvi & Lingard, 2010, p. 131) o la “política de los datos”. Un tercer activo de este documento es la concreción de los temas que forman parte de la agenda de la globalización de la educación; después de analizar las interpretaciones de la globalización (y las posiciones intelectuales ante este fenómeno), el estudio se concentra en temas como los valores predominantes o subyacentes en las actuaciones políticas; el currículo y sus procesos de evaluación; la gestión de las políticas públicas (“del gobierno a la gobernanza”); las políticas educativas y la equidad; la movilidad y los flujos académicos internacionales (y “sus lenguas”) y las protestas o reacciones contra esta interpretación “económica” de la globalización. En cuarto lugar, el libro termina con un capítulo dedicado a “repensar” o “reimaginar” otras globalizaciones en el que se realizan análisis de cómo “domesticar la globalización” dado que, como afirma Stiglitz, la “globalización neoliberal ha producido un déficit democrático creado por las organizaciones internacionales” (Rizvi & Lingard, 2010, p. 190), posibles alternativas y cómo reorientar el “imaginario neoliberal” en el sentido de repensar los valores de eficiencia, equidad, comunidad, libertad y seguridad como fundamentos de las políticas públicas.

Dado que los mercados y la presencia de la sociedad en las instituciones, programas y políticas educativas pasa, en la mayoría de los casos, por replantear o analizar las mismas desde las interpretaciones (ideológicas) de la calidad, consideramos que este discurso queda fuera de nuestro enfoque al considerar el análisis desde una forma de interpretar la gobernanza. No porque no lo consideremos de interés en sus distintas expresiones, manipulaciones e interpretaciones (Puelles, 2009) sino porque consideramos que queda subsumido en las políticas y prácticas hacia las “redes escolares” y porque, desde esta perspectiva, ya se ha evolucionado hacia la excelencia, los benchmarks, los estándares y la competencia (la narrativa neoliberal) (Aróstegui & Martínez, 2008).

3.3 Hacia los mercados de la educación y la gobernanza

Los investigadores Pérez y Gorga (2008) han relacionado las “escuelas de pensamiento” contemporáneo sobre la mundialización de Held y McGrew (2007) (globalistas-escépticos y cosmopolitas-comunitarios) con los posibles escenarios educativos propuestos por OCDE en el programa “la escuela del mañana” (2001).

Tabla 1. Escenarios educativos y pensamiento global

Polos	Pensamiento
Extrapolación del status quo	Escépticos
Re escolarización	Reformistas
Desescolarización	Hiperglobalistas

El último escenario corresponde a la “extensión del modelo de mercado”, en el que la educación se interpreta como mercancía, un bien de consumo. Esta tipología no sólo es de interés por su relación con las “escuelas”, sino también porque nos indica que existen varias posibilidades de análisis de la mundialización y sus impactos en las sociedades nacionales y locales. A su vez,

nos informa de que la mundialización es un concepto complejo y dinámico que conduce a tomar posición según la perspectiva de análisis y la tradición cultural y científica de los investigadores (Pérez & Gorga, 2008, p. 57).

Desde la perspectiva de Dale (2007) los efectos que la “globalización económica” tiene sobre la educación se cifran en tres categorías: directos (voluntarios y predecibles), afectan especialmente a la educación superior y se concretan en el “mercado de la educación”; indirectos (involuntarios y predecibles) como el dominio del inglés como negocio, la “lengua global” y la “macdonaldización”, y, en tercer lugar, los colaterales como los efectos culturales y educativos provocados por los procesos de migración y también las nuevas relaciones entre capital humano y la división del trabajo (la economía del conocimiento) que exigen reconsiderar las políticas y prácticas educativas.

Torres (2007) nos propone una categorización de la mercantilización de los sistemas educativos en cuatro dimensiones:

- a) la descentralización de los sistemas expresada en la delegación de poderes y funciones; en la desregulación que desprotege a los más necesitados; en la deszonificación (en la elección de centro) (tal vez es más indicado hablar de “rezonificación” porque las políticas neoliberales están procediendo a ampliar el espacio geográfico de zona reduciendo el número de las mismas que, por tanto, amplía la capacidad de elección de centro al objeto de hacer coincidir la zona con el espacio municipal, tal y como está sucediendo en Autonomías como Madrid o Castilla y León) y la colegialidad competitiva;
- b) el credencialismo y la excelencia competitiva (se expresa en las prácticas, programas y centros de excelencia);
- c) la naturalización de lo individual (la cultura del esfuerzo personal y las políticas de actuación individualizada);
- d) vendría definida por la privatización

Desde nuestro punto de vista analítico, esta última es la categoría dominante de la mercantilización de la educación. Una privatización que actúa, para nosotros, a través de cinco formas:

- titularidad (la propiedad privada de los centros educativos);
- la contratación de servicios de las instituciones educativas con agencias o sociedades de titularidad privada;

- la individualización de los procesos de educación y formación a través de las TIC;
- el sistema educativo “paralelo” que se plasma en actuaciones complementarias como clases particulares, clases de refuerzo, actividades extraescolares y otras prácticas;
- la que podemos denominar como la “dimensión social de los procesos pedagógicos.

Esta última forma merece más atención porque viene a concretar el concepto de “gobernanza” que nosotros interpretamos como privatización (o dimensión social) y no solo como gestión o gobernabilidad (Vega, 2011a). Las prácticas pedagógicas de evaluación, selección, control, supervisión, provisión, dirección, gestión, aplicación de estándares, etc., prácticas pedagógicas determinadas por las políticas, cuando se expresan a través del marketing, los medios de comunicación, los tabloneros de anuncios y otros medios sociales de información, adquieren una dimensión no sólo “pedagógica” sino también social y competitiva (global).

Lundström y Holm (2011) estudian cómo opera esta red en las prácticas de los actores educativos de la enseñanza secundaria superior en Suecia; Mansell (2007) lo estudia para el caso del Reino Unido (centrado en la “tiranía de las pruebas empíricas”). Por su parte, Felouzis (2011) se fija en los sistemas educativos de países como Bélgica, Reino Unido, Sudáfrica, USA, Suiza y Francia para explicarnos, por una parte, las distintas aproximaciones teóricas a los “mercados escolares” y, por otra, para ofrecernos un esquema interpretativo que combina políticas, prácticas y formas de expresión de estas redes globales.

Tabla 2. Formas de regulación de los mercados escolares

Dimensión empírica	Actores	Lógica seguida	Regulación	Forma de expresión
Elección de centro	Familia	Demanda	Calidad educativa	Mercado de singularidades
Políticas educativas	Estado/región	Postburocracia	Evaluación de la calidad	Cuasi-mercado
Competencia entre centros	Directores	Oferta	Competencia local en torno a la calidad	Interrelaciones competitivas

Siguiendo la lógica analítica de nuestro enfoque nos proponemos a continuación realizar un esfuerzo explicativo para representar las políticas y prácticas a través de las que operan estas redes fijándonos en dos variables: la titularidad privada de

Tabla 3. Sistemas educativos y gobernanza

País/sistema	Modo de regulación	Titularidad			Gobernanza	
		Alta (%)	Media (%)	Baja (%)	Alta	Media
Alemania	Regional			4		+
Australia	Cuasi-mercado		39		+	+
Canadá	Regional			5		
Chile	Cuasi-mercado		51			+
Corea	Asiático		35			
Finlandia	Local			4		
Francia	Centralizado			-		
Holanda	Cuasi-mercado	64				+
Hong-Kong	Asiático	92			+	+
Irlanda	Local	57				
Japón	Asiático		29			+
Reino Unido	Cuasi-mercado			5	+	
Suecia	Local			10	+	
USA	Cuasi-mercado			8	+	+

Fuente: OCDE (2010). PISA 2009 Results: What Make a School Successful? Resources, Policies and Practices. Vol. IV. Elaboración propia.

los centros educativos y la gobernanza (la dimensión social y competitiva de las prácticas y procesos educativos). Ambas aplicadas a los 14 sistemas educativos cuya selección ya hemos argumentado y explicado en otro trabajo (Vega 2011b); todos ellos considerados como objeto docente tanto de la Política Educativa como de la Educación Comparada.

La titularidad está expresada en porcentaje de alumnos de 15 años que asisten a centros privados (tanto subvencionados como independientes). La gobernanza A+ nos indica la existencia de relación estadística positiva entre el uso social de las evaluaciones y rendición de cuentas y la adquisición de competencias, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico. El M+ recoge los sistemas educativos en los que la relación entre uso social de prácticas educativas y rendimiento es positiva, sin tener en cuenta el contexto socioeconómico.

La tabla anterior nos informa de tres proyecciones. Por una parte, que los sistemas en los que la escolarización en centros privados es alta no siempre son aquellos en los que se produce una correlación directa y positiva con un mayor uso social de las prácticas pedagógicas. En segundo lugar, los sistemas educativos regulados por el “cuasi-mercado” sí que aplican políticas de regulación social de las prácticas pedagógicas. En tercer lugar, los sistemas educativos “regionales”, “locales” y “centralizados” no son tan permeables a las políticas neoliberales como los anteriores.

4 CONCLUSIONES

Este apartado final debemos abordarlo desde una triple dimensión. Los efectos de la globalización sobre los sistemas educativos, las convergencias de la “educación global” y, en tercer lugar, las nuevas redes mercantiles de la educación. La primera categoría la concretamos en la aceleración de los procesos de descentralización y su correlato la “autonomía institucional”; en el “dilema de la comunidad” y la gobernanza (a la escuela se le exige mayor dimensión social pero, a la vez, se desconfía y problematizan las relaciones de la escuela con la comunidad social; además, estamos asistiendo a procesos de mayor “privatización” tanto en términos de individualización como en términos de asignación de servicios a la iniciativa social y la mercantilización de los espacios educativos); la descentralización (paradójica también) conlleva mayor control que se ejerce desde los procesos de evaluación de los sistemas, los centros y la función docente (aunque, contradictoriamente, la fuerte resistencia de los profesores en algunos contextos está dejando un tanto al margen, de momento, al colectivo) a través de escalas que siguen criterios marcados por los organismos internacionales; la sociedad del conocimiento o mejor las sociedades del conocimiento vienen marcadas por la progresiva presencia de los flujos migratorios en los espacios escolares y exigen nuevas relaciones (estructurales y metodológicas); y el multilateralismo educativo (defensivo y disciplinario) que pone de relieve que los organismos internacionales se han colocado como “mediadores” entre los procesos globales (económicos, culturales y sociales) y la organización y funcionamiento de los sistemas educativos.

La segunda categoría se expresa en la “educación global” que se manifiesta en la “estandarización mundial de la educación” (Meyer & Ramírez, 2010) (el currículum de lenguas, matemáticas y ciencias; la organización institucional de la educación; el modelo de práctica escolar formal o el papel del profesor más como educador que como instructor; es decir, las

formas educativas globales) y la convergencia educativa global (Rizvi & Lingard, 2010) a través de la circulación de ideas (auspiciadas por la movilidad y los intercambios), los consensos (el proceso de Bolonia en la Unión Europea), la competencia y cooperación (en educación superior; las universidades corporativas) y los acuerdos y “dependencias” de los países en vías de desarrollo a los que se le exigen ajustes y reestructuración de los sistemas educativos.

Las políticas educativas globales se expresan tanto a nivel macro como micro. A nivel macro cada vez más los sistemas educativos comparten formas organizativas, diseños curriculares, estructuras académicas y formas de gobierno; morfológicamente todos los sistemas educativos vienen a ser “iguales”. Pero a nivel micro, también la actuación de los actores institucionales (alumnos, profesores y gestores) comparten, cada vez más, prácticas y procesos (metodologías de enseñanza, sistemas de evaluación, resolución de conflictos, etc.). Una de las expresiones más polémica y representativa de las políticas educativas globales viene de la mano de la evaluación según criterios estandarizados y definidos desde los programas internacionales de medición de competencias. Una evaluación (paradójica) que actúa en distintos niveles (sistemas: rendición de cuentas; centros: adaptación al medio; directivos: autonomía; profesores: desempeño; y alumnos: competencias). No obstante, la evaluación no es más que una práctica política y pedagógica de medición de la adquisición de conocimientos. Pero adquiere categoría de gobernanza (uso social y mercantil) en cuanto trasciende de las aulas y los centros para convertirse en instrumento de legitimación social de la elección de centro, de la calidad, de la segregación, de la gestión y de la excelencia; es decir, se utiliza para la competitividad y la privatización de las políticas y prácticas en las dinámicas internas de los sistemas educativos públicos (y con mayor hincapié en los de titularidad privada).

REFERENCIAS

- Aguiló, A. J. (2009). *La democracia contrahegemónica en la teoría política de Boaventura de Sousa Santos: notas sobre un proyecto emancipador para el siglo XXI. Presente, pasado y futuro de la democracia*, 377-383. Retrieved from <http://congresos.um.es/sefp2009/paper/viewfile/3511/3761>
- Arnové, R. (1999). Reframing comparative education: the dialectic of the global and the local. In F. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education. The dialectic of the global and the local* (pp. 1-24). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Aróstegui, J.L. & Martínez, J.B. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. California: Stanford University Press.
- Bonal, L.X., Tarabini-Castellani, A., & Verger, A. (Comps.) (2007). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Burbules, N.C. & Torres, C.A. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación (Madrid)*, n.º extraordinario 2001, 13-29.
- Carney, S., Reppley, J., & Silova, I. (2012). Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366-393. doi: 10.1086/665708
- Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? In J. Schriever (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (69-88). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política educativa nacional. Un análisis de los mecanismos. In X. Bonal et al. (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (87-114). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.

- Dutercq, Y. (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Felouzis, G. (2011). Les marchés scolaires et l'éducation comparée. *Éducation Comparée*, 6, 7-27.
- Fernández, J. M. (2008). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE). *Revista de Educación (Madrid)*, 346, 245-266.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Giddens, A. (2007). *Europa en la era global*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación (Madrid)*, nº extraordinario 2001, 121-142.
- Green, A. & Janmaat, J.G. (2011). *Regimens of Social Cohesion: Societies and the Crisis of Globalization*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9780230308633
- Gulevsky-Obolonsky, G. (2012). *Le postmodernisme: une réalité socioculturelle française*. Retrieved from http://www.academia.edu/1786306/Le_postmodernisme_une_realite_socioculturelle_francaise
- Habermas, H. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Katz Editores.
- Held, D. & McGrew, A. (2007). *Globalization/Anti-Globalization. Beyond the Great Divide*. Cambridge: Polity Press.
- Holmes, A. R. (2009). *The third way: globalization's legacy*. Leicester: Matado.
- Lawn, M. & Novoa, A. (2005). *L'Europe réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Lingard, B. & Rawolle, S. (2010). Globalization and the Rescaling of Education Politics and Policy. In M. A. Larsen (Ed.), *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen* (33-52). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Lundström, U. & Holm, A. (2011). Market competition in upper secondary education: perceived effects on teachers' work. *Policy Futures in Education*, 9(2), 193-205. doi: 10.2304/pfie.2011.9.2.193
- Mansell, W. (2007). *Education by numbers: The Tyranny of Testing*. Michigan: Politico's.
- Meyer, J. W. & Ramírez, F. O. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro.
- Mundy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. In X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, & A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 117-161). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Naya, L. M. & Dávila, P. (2005). Los derechos de la infancia como objeto de la educación comparada: perspectivas e indicadores. In M. A. Pereyra (Ed.), *Convergencias de la Educación Superior en el ámbito europeo y latinoamericano* (pp. 639-660). Granada: Grupo Editorial Universitario. CD-ROM.
- OCDE (2001). *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles?* Paris: OCDE.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Make a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Vol. IV.
- Olssen, M., Codd, J., & O'Neill, A.M. (2004). *Education Policy. Globalization, Citizenship and Democracy*. London: SAGE Publication Ltd.
- Pérez, S. & Gorga, A. (2008). L'éducation comparée à l'époque de la mondialization. In S. Hanhart, A. Gorga, M. A. Broyton, & T. Ogay, *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Pérez* (pp. 52-78). Paris: L'Harmattan.
- Pereyra, M., Kotthoff, H.G., & Cowen, R. (2011). *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers. doi: 10.2753/EUE1056-4934430406
- Puelles, M. de (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- Puelles, M. de (2009). Calidad, reformas escolares y equidad social. In M. A. Santos (Ed.), *Políticas educativas y compromiso social* (pp. 25-39). Barcelona: Octaedro.
- Rizvi, F. (2008). La globalización y las políticas en materia de reforma educativa. In J. L. Aróstegue & J. B. Martínez (Coords.), *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp. 91-120). Madrid: Akal.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. N. York: Routledge.
- Sachsenmaier, D. (2010). El concepto de modernidades múltiples y sus áreas adyacentes. In J. Schriewer & H. Kaelbe (Comps.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas* (pp. 109-136). Barcelona: Octaedro.
- Sousa, B. de (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Retrieved from http://bibliotecavirtual.clacso.org/or/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- Stiglitz, J. E. (2002). *Globalization and its discontents*. New York: Norton & Company.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, C. A. (2009). *Education and Neoliberal Globalization*. New York: Routledge.
- Vega, L. (Ed.) (2011a). *Gobernanza y políticas de formación de profesores en la Europa Mediterránea*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Vega, L. (2011b). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro.
- Welch, A. (2002). Tiempos nuevos y duros: relectura de la educación comparada en una era de descontento. In J. Schriewer (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 162-193). Barcelona: Ediciones Pomares.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Sin embargo, **este artículo en español no es el artículo original sino únicamente su traducción**. Si quiere citar este artículo por favor consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.