

GLOBALIZACIÓN Y REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: UNA DISCUSIÓN INACABADA

GLOBALIZATION AND EDUCATIONAL REFORM IN LATIN AMERICA. A NOT-OVER
DISCUSSION



EDUARDO HECTOR MARTINÉ*
eduardo_martine@yahoo.com.ar
CÉSAR GERÓNIMO TELLO**
cesargeronomotello@yahoo.com.ar
JORGE MANUEL GOROSTIAGA***
jgorosti@unsam.edu.ar
Universidad Nacional de San Martín.
Buenos Aires, Argentina.

Fecha de recepción: 26 de junio de 2008
Fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2008

Resumen

Cuando accedemos al panorama discursivo que da cuenta de los efectos amplios y profundos que ha tenido la globalización sobre los sistemas educativos de Latinoamérica, podemos advertir cuatro perspectivas: la economicista, la organizacional, la humanista y la crítica. En este trabajo analizamos esas cuatro maneras de enfocar la relación entre globalización y reforma educativa en la región a través de fuentes ilustrativas provenientes de organizaciones internacionales, textos académicos y sindicatos docentes.

Palabras clave: reforma educativas, perspectivas latinoamericanas, discursos.

Abstract

When we access the discursive Outlook regarding the wide and deep effects globalization has had on educational systems in Latin America, we can forecast four perspectives: economics, organizational, humanistic and critic. In this work we analyze these four ways of approaching the relation between globalization and educational reform in the region through illustrative sources from international organizations, academic texts and teachers' unions.

Key words: educational reforms, Latin-American perspectives, discourses.



El discurso sobre la globalización y la educación en América Latina se ha convertido en un espacio de confrontación de significados con implicancias para la práctica y la política educativa. Este particular universo argumentativo se nutre de debates sobre la convergencia de los sistemas educativos nacionales, la adaptación de la educación a las demandas de la economía y de la “sociedad del conocimiento”, el desarrollo de iniciativas y empresas educativas transnacionales, y el predominio de una ideología neoliberal global y modernizante. En el presente análisis se han tenido en cuenta documentos que discuten las oportunidades, los problemas y los desafíos planteados por el fenómeno de la globalización y su relación con los procesos de reforma de la educación básica en América Latina. Para ello se han seleccionado textos ilustrativos de diferentes perspectivas con el objeto de elucidar tanto los argumentos principales como la particular cosmovisión de cada perspectiva. Para la búsqueda de textos se utilizaron diferentes fuentes bibliográficas¹ y se compulsaron bases de documentos de los sitios de organismos internacionales.

1. Tres enfoques de un mismo proceso

Como no pretendemos situarnos en un lugar neutral, tomaremos posición en la reciente discusión que se da dentro de las ciencias sociales en torno a los procesos de globalización, discusión en la cual se distinguen tres enfoques (Tickly, 2001):

El enfoque “hiperglobalista” subraya que el triunfante capitalismo global conduce a la pérdida de relevancia de los Estados y a la aparición de nuevos tipos de cultura, de gobierno y de sociedades civiles globales. Para esta concepción las formas tradicionales de escolarización están en vías de desaparecer frente a los avances tecnológicos que promueven redes educativas virtuales.

Existe también una visión “escéptica” que sostiene que los Estados siguen siendo los que procesan las crisis económicas, en un contexto en el que se agudizan las dife-

rencias entre países centrales y periféricos. A la luz de este enfoque los sistemas educativos nacionales siguen siendo preeminentes para explicar la política educativa, a pesar de una mayor convergencia y de una internacionalización parcial que se hace evidente en los procesos de movilidad estudiantil.

Finalmente, el enfoque “transformacionalista” del proceso de globalización –a cuyo marco conceptual nos adherimos– acepta en esta etapa la existencia de niveles de interconexión global nunca antes experimentados en lo político, lo económico y lo cultural. Esta concepción subraya que la globalización comprende procesos contradictorios y complejos que apuntan a fenómenos de fragmentación y estratificación, en los que determinados grupos y regiones sufren una creciente marginalización y en que los conceptos de “centro” y “periferia” cobran nuevas implicancias.

En consonancia con la visión transformacionalista, podría afirmarse que “la condición globalizada del mundo” implica que la red de instituciones que instituyeron y sostuvieron el modo de “vida moderna” ha dejado de tener una referencia en las actuales experiencias vitales de la población. A su vez, en los últimos años, tanto los países centrales como los periféricos han tendido a aceptar una “nueva ortodoxia” de políticas educativas que apunta a reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento de la economía nacional, con reducción de presupuestos educativos, controles centrales más directos sobre el currículum y la evaluación, y descentralización del sistema educativo en el marco de ideologías de mercado y de una concepción gerencialista del gobierno escolar (Ball, 2002; Castro y Carnoy, 1997).

Los organismos internacionales aparecen a la vez como manifestaciones de los procesos de globalización y como agentes institucionalizadores de esos mismos procesos. Así, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y otros organismos sostienen una concepción reduccionista del capital humano en el marco de la promoción de la economía de mercado a nivel global, enfatizando el rol de la educación en la formación de recursos humanos que permitan aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales y la participación en la nueva “economía del conocimiento”. El impacto de estas recomendaciones en la definición de políticas educativas estriba tanto en su capacidad de movilizar expertos, convocar gobernantes, prestar asesores y legitimar las políticas en curso, como en financiar determinados programas y proyectos. Es decir, la influencia no proviene sólo del poder económico, sino también de la supuesta condición de expertos que se atribuye a estos organismos internacionales (Coraggio, 1998).

Como se ve, los procesos de globalización tienen efectos amplios y profundos sobre los sistemas educati-



vos. Éstos son afectados por mercados de trabajo cambiantes que imponen la “necesidad” de formar a las personas para adaptarse a las exigencias del empleo flexible. Así las escuelas, conformadas históricamente dentro del contexto de las políticas públicas nacionales, se ven empujadas a modelarse en función de las actitudes y prácticas del consumidor en un contexto de creciente influencia del mercado.

“El mito de la mundialización”, como plantea Bourdieu (1999), se manifiesta como discurso de ciertos sectores de poder, que legitiman como inevitable el avance de la globalización. Este avance deja al Estado moderno cada vez más atrapado en las redes de interconexión mundial permeabilizado por fuerzas supranacionales, intergubernamentales y transnacionales, aunque todo ello no significa la presencia de un Estado mundial, ni tampoco la constitución de una sociedad mundial, sino la difusión de un capitalismo globalmente desorganizado, regido por las reglas de la competencia del mercado (Beck, 1998).

2. Perspectivas en el discurso sobre globalización y educación

Hemos identificado cuatro maneras de enfocar la relación entre globalización y reforma educativa en América Latina. Aquí las exponemos, en primer lugar con una breve explicación y luego, llevamos a cabo el análisis de textos ilustrativos (seleccionados de un conjunto más amplio) para cada una de ellas.

La perspectiva economicista

Esta perspectiva responde a un enfoque hiperglobalista cuya preocupación dominante es la de mejorar la competitividad económica de los países de la región, sin cuestionar en absoluto el escenario global y promoviendo un enfoque de la reforma educativa a través de un tono altamente prescriptivo. Una recurrente estrategia argumentativa que esgrime esta perspectiva es la comparación con los países del sudeste asiático, a los que se presenta como más avanzados en el desarrollo de sistemas educativos de calidad.

El énfasis del texto del Banco Mundial está puesto en el desarrollo del capital humano para alcanzar la competitividad en el mercado mundial:

Tanto la globalización económica como el cambio tecnológico están ejerciendo una presión enorme sobre los países para que desarrollen y capitalicen sus ventajas comparativas en el sistema global... Una de las principales debilidades de los países de ALC en el mercado mundial actual es la falta de capital humano, lo cual ha limitado severamente su capacidad de dedicarse a la investigación y de introducir innova-

ciones tecnológicas. Por lo tanto, sus posibilidades de responder al desafío de la competencia internacional dependerán de la rapidez con que puedan diversificar sus economías, actualizar las habilidades de su fuerza laboral actual, y preparar a los niños para adaptarse a las circunstancias económicas cambiantes cuando ingresen al mundo laboral (1999, p. 28).

De manera similar, en el documento del Banco Interamericano de Desarrollo (2005), la preocupación por reformar y mejorar los sistemas educativos de la región está basada en “cerrar la brecha” entre los países de América Latina y el Caribe y sus competidores en el marco de lo que se considera un aumento de la competencia internacional y de las necesidades de habilidades centradas en el conocimiento para el desarrollo de las economías nacionales. “La economía del conocimiento exige un número cada vez mayor de empleados con altos niveles de habilidades, que deben actualizar sus conocimientos de forma permanente” (p. 5). Más aun, “las exigencias de la economía del conocimiento requieren inversiones en todos los niveles y en todo tipo de educación y de capacitación” además de regulaciones e incentivos que aseguren la calidad de la oferta educativa, y de la atención a aspectos curriculares descuidados como la enseñanza en ciencias y matemáticas (p. 10).

El documento de PREAL², enfatiza –en algunos pasajes con un tono dramático– la obligación de “avanzar al ritmo de las necesidades de la economía global” (2001, pp. 7-8). A pesar de que se menciona repetidas veces la importancia de la educación para el fortalecimiento de la democracia y el aumento de la equidad, el acento parece puesto en el desarrollo económico y en la competencia con otros países. Se señala que, dadas las grandes diferencias en los niveles de inversión educativa entre los países de América Latina y los países desarrollados, “se hace difícil afirmar que los gobiernos estén preparando a sus alumnos para competir en una economía globalizada” (p. 24), en “una época en la cual los recursos humanos constituyen cada vez más la ventaja comparativa de las naciones” (p. 25). El documento de PREAL reivindica el poder de decisión de las escuelas individuales, con metas de rendimiento y mecanismos de rendición de cuentas establecidos a nivel central, instando a que éstas participen en pruebas estandarizadas internacionales, ya que “la justicia social y la competitividad internacional exigen que cada país tenga una clara comprensión del rendimiento de los alumnos” (p. 3).

La perspectiva organizacional

Esta segunda perspectiva identificada en nuestro análisis postula, sin llegar a adoptar un enfoque puramente tecnocrático, la necesidad de adaptarse a los requerimientos de la globalización, atenuando o neutralizando sus implicancias negativas a través de arreglos organizacionales, prestando atención a los aspectos políticos y culturales de



la globalización y a las tensiones que la política educativa debe tener en cuenta entre aspectos globales y locales. No obstante, comparte con la perspectiva economicista el objetivo de mejorar la competitividad. Además, ambos enfoques se mantienen dentro de una cosmovisión funcionalista y recomiendan la implementación de sistemas de evaluación de los resultados de aprendizaje, la introducción de incentivos docentes, la descentralización administrativa y el aumento de la inversión en educación.

El documento de CEPAL/OEI/CEC (2004), por ejemplo, remarca efectos negativos de la globalización como la desintegración cultural y el aumento de la desigualdad entre los países, aspectos –se dice– que deberían ser corregidos a través de mecanismos de cooperación internacional que provean “bienes públicos globales” y a la vez sean respetuosos de la diversidad. En un tono prescriptivo/normativo, el documento de CEPAL/OEI/CEC insiste en la necesidad de aumentar la inversión educativa en la región, reforzar los procesos de integración en la materia, mejorar el acceso de las escuelas a redes de informática y medios audiovisuales, y priorizar el desarrollo de “las funciones cognitivas superiores”. El término “competitividad” se destaca en el objetivo de alcanzar “la utopía de una sociedad competitiva y solidaria” (p. 37) y postulando a la educación como un factor fundamental para alcanzar crecimiento económico con equidad. El documento señala que la agenda educativa de los países latinoamericanos tiene asignaturas pendientes del siglo XX (p. 55) como la universalización de la cobertura de la educación básica, el mejoramiento de la calidad, la modernización de todos los niveles y la formación para la ciudadanía. Juntamente con ello, los sistemas educativos deben adaptarse a las transformaciones tecnológicas y culturales propias del siglo XXI, sin descuidar la identidad cultural propia de cada pueblo. Para financiar estas innovaciones el documento introduce la idea de la integración y cooperación regional con el objeto de que algunos países puedan aprovechar la experiencia de otros y que las economías más fuertes de la región ayuden a las más débiles o en situación de crisis.

El texto de Brunner (2000) puede ser considerado como otra variante de la Perspectiva Organizacional. La postura del autor, que podría interpretarse como una respuesta a la Perspectiva Crítica que veremos al final, atribuye el alto impacto que se le endilga a la globalización en el ámbito educacional a “dispositivos hermenéuticos” que exageran sus efectos, como la “sobredeterminación ideológica” que consiste en adjudicarle al proceso global una orientación ideológica unívoca (neo-liberal) (p. 11) con efectos consecuentes en la educación y en las políticas educacionales. No obstante, señala que existe un impacto significativo de la globalización sobre la educación latinoamericana, la cual está frente a una profunda y acelerada transformación de sus contextos, al menos en las dimensiones de acceso a la información, manejo de

conocimientos, relación con el mercado laboral, empleo de tecnologías y socialización en la cultura de la época. Tales cambios forzarán a los sistemas educativos de la región a transformarse para adaptarse al nuevo escenario. El futuro de la educación en América estará configurado por la trayectoria de esas adaptaciones. Una parte importante de estas adaptaciones es la reorganización de los sistemas educativos a través de redes con un creciente rol de la sociedad civil, así como la introducción de las nuevas tecnologías en los procesos educativos.

El texto de Ottone (1998) intenta mostrar la posibilidad de cambios que tiene América Latina si apuesta al desarrollo de la educación, dado que existen comprobaciones de una alta correlación entre el esfuerzo educativo y la capacidad de conjurar los peligros más graves de la desigualdad y exclusión, y de producir avances históricamente acelerados en términos de un desarrollo equitativo. El autor usa en forma constante cifras de la CEPAL para ejemplificar las posibilidades de avance que tiene “la apuesta por la educación”. Toma como ejemplos los casos recientes de Francia e Italia para explicar la relación entre empleo y movilidad social. No obstante recurrir a algunas fuentes que le permiten presentar los postulados de la CEPAL desde una perspectiva humanista, el texto se posiciona en una postura organizacional ya que plantea que la educación debe formar para “la racionalidad instrumental y la eficacia productiva” (p. 7), haciendo la salvedad de que por sí, estos elementos no garantizan la vigencia de valores como la democracia y la solidaridad, aunque éstos tampoco pueden obtenerse sin el acceso a la eficacia productiva. El autor plantea que reivindicar la competitividad a expensas de los valores de la ciudadanía, democracia y solidaridad, sería un planteamiento tan arcaico como intentar privilegiar estos valores haciendo abstracción de la competitividad (p. 8). De los textos que se plantean en esta perspectiva, Ottone es el que más circula por los límites para construir su discurso. En algunos momentos está muy cerca del “borde economicista” y en otros, aparece próximo al “borde humanista”.

El texto de Carnoy y Castro (1996) plantea que debido a las enormes transformaciones de la economía mundial en los pasados veinte años, la calidad de los sistemas educacionales ha pasado a ser un factor mucho más importante para la prosperidad económica de las naciones. Considera que América Latina entró en este período en una situación de gran desventaja dado que la mayor parte de los países de la región tuvieron ante sí una enorme crisis de endeudamiento a principios de la década de 1980, justamente en momentos en que deberían haber comenzado a transformar sus industrias y a invertir fuertemente en la expansión y el mejoramiento de su infraestructura educacional. Como consecuencia de estas circunstancias, el nivel de la calidad educativa en América Latina es bajo en comparación con los niveles de los países desarrollados



(p. 3). Si bien este es un planteo recurrente en la perspectiva organizacional, los autores explican que no sólo existe una considerable diferencia en calidad educativa entre los países centrales y latinoamericanos, sino que esta desigualdad se da entre los propios países de la región, y que incluso dentro de cada país existe una gran variación en la calidad de las escuelas (p. 3).

Los autores sugieren una tipología para analizar las reformas educativas que se han impulsado en América Latina desde comienzos de la década de 1980, identificando aquellas impulsadas por el financiamiento, por la competitividad y por la equidad. Las reformas impulsadas por el financiamiento surgen de la necesidad de “reducir los presupuestos del sector público” (p. 11); son el resultado de una crisis económica que obligó a los países de la región a encontrar una forma de disminuir el gasto en educación. Las reformas impulsadas por la competitividad son una respuesta al proceso de mundialización; parten de la necesidad de incrementar “el rendimiento educacional y las habilidades laborales en formas nuevas y más productivas, con el objeto de preparar capital humano de más calidad” (p. 11) para lograr una mayor competitividad en el escenario mundial. Finalmente, las reformas impulsadas por la equidad “trataron de modificar la función política de la educación como fuente de movilidad social” (p. 11).

La perspectiva humanista

A diferencia de las anteriores, en esta concepción no se plantea una simple adaptación de la educación a las nuevas condiciones sociales, sino que se reivindica la generación de cambios que permitan potencializar las capacidades humanas equitativamente, denunciando aquellos aspectos de la globalización que atentan contra ello, particularmente la agudización de la desigualdad y las nuevas formas de exclusión social que la globalización económica supone.

Tedesco (2000) afirma que uno de los fenómenos más importantes de las transformaciones sociales actuales es el “aumento significativo de la desigualdad social”, subrayando que la globalización es un fenómeno basado en “la lógica económica y en la expansión del mercado” (p. 33) que al implicar el veloz y libre movimiento de capitales por todo el planeta, reduce “la capacidad de los estados nacionales para mantener los niveles de beneficios sociales” (p. 32). Frente a “los enfoques conservadores” (p. 30) que justifican la desigualdad social, Tedesco ve la opción de un nuevo pensamiento democrático que conjugué igualdad y respeto a la diversidad remarcando la necesidad de recomponer formas de solidaridad y cohesión social, y de “fortalecer la dimensión política de la sociedad” (p. 30). El texto sugiere que los procesos educativos deben orientarse hacia una mayor personalización y hacia el desarrollo de la capacidad de “construir” aprendizajes, valores y la propia identidad y que eso es posible si se ga-

rantizan mínimas condiciones sociales que hagan posible la participación efectiva de los individuos en el proceso educativo. También aboga por democratizar el acceso al conocimiento y formar para “una ciudadanía activa” (p. 56) debiendo la escuela preparar el uso consciente, crítico, activo, de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento.

El otro texto que ilustra esta perspectiva es un libro de Rivero (1999) dedicado a repasar con bastante detalle muchas de las iniciativas de reforma educativa de los últimos años en relación con la desigualdad y la exclusión en América Latina, integrando aportes de muy diversas fuentes bibliográficas. En este texto se considera que “la globalización... constituye un proceso desperejo y hasta contradictorio” (p. 8) que se expresa en tres dimensiones complementarias: una económica (concentración del capital, predominio del capital especulativo, industrias del conocimiento), otra cultural y, otra, geopolítica, aunque “suele ser asumida en Latinoamérica con un enfoque fundamentalista, identificándose con el liberalismo económico imperante con predominio del mercado y del individuo, dando mayor peso a la apertura comercial, a las privatizaciones y al debilitamiento del Estado en sus distintas funciones” (p. 2). Dice Rivero que no es la elevación del ingreso per cápita lo que caracteriza al desarrollo humano sino el aumento en la cantidad y la calidad de oportunidades para el ser humano: “las contradicciones del modelo económico vigente se expresan en los avances macroeconómicos y el crecimiento de la pobreza y el desempleo... el actual orden mundial torna inviable el desarrollo para la gran mayoría de los países, incluidos los latinoamericanos” (p. 3). En lo que puede verse como una crítica a la Perspectiva Organizacional, Rivero indica que “los teóricos de la CEPAL aceptan como inevitable el nuevo orden neoliberal y tratan de construir un *rostro humano* para las relaciones sociales dentro del modelo” (p. 125). Sobre el final del libro hay una crítica a los países de la región por no invertir lo suficiente en educación y no facilitar canales de diálogo y participación ciudadana. Además, se pone el acento en la necesidad de no descuidar los aspectos culturales frente al proceso de globalización económica, estimulando la heterogeneidad cultural en la educación para evitar que la universalización del mercado uniformice las expresiones culturales.

La perspectiva crítica

Una cuarta visión se posiciona desde la situación conflicto y observa la realidad como una dinámica de tensión entre la hegemonía y sus víctimas. Aquí la globalización es vista como expresión de los intereses de grupos transnacionales que encuentran en los organismos multilaterales a sus representantes para la imposición de políticas públicas, incluyendo las educativas, que aumentan la desigualdad y la explotación. Los textos seleccionados plantean la ruptura y la renovación como hecho contrahe-



gemónico. Los actores no son sujetos pasivos, sino activos que se encuentran atravesados por conflictos, tensiones y relaciones de poder. Es propio de esta concepción rechazar el uso de términos como *sociedad del conocimiento* o *sistemas de evaluación de aprendizajes estandarizados*, a los que se considera funcionales al modelo globalizador neoliberal.

Desde esta perspectiva, Dieterich (1996) afirma que la globalización expresa en nuestro tiempo “la necesidad expansionista de la sociedad burguesa”, manifestada primero en el colonialismo y luego en el imperialismo (p. 60). En un ataque a la aplicación en América Latina de las concepciones de “capital humano”, propias de las perspectivas economicista y organizacional antes discutidas, se señala que “es ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiente educación del subcontinente, cuando hay una serie de variables determinantes de igual o mayor importancia”, como la deuda externa, la corrupción de las élites, el proteccionismo del primer mundo, la pobreza y extrema desigualdad, etc. (p. 80). Uno de los principales argumentos es que desde la década de 1980 la reforma educativa en la región ha estado orientada a “crear al *trabajador adaptable* que... encaje en cualquier ‘enchufe’ empresarial regional, sin causar problemas en la generación de ganancias” (p. 132).

El texto de Bonal (2002), por su parte, explica que la agenda del Banco Mundial (BM) y la extensión del neoliberalismo en América Latina han producido un crecimiento de la deuda externa y han dejado a muchos países sin otra alternativa que la de aceptar las condiciones impuestas por el FMI, el BID y el BM para acceder a nuevos créditos que en gran medida, servirán para financiar la deuda. El programa del BM –dice este autor– ha fracasado, pues generó más pobreza, exclusión y endurecimiento de la calidad de vida, aunque el BM acuse a los propios gobiernos de los países menos desarrollados del fracaso. Afirma Bonal que el interés de este organismo multilateral por el mantenimiento del paradigma neoliberal no es exclusivamente resultado del convencimiento científico e ideológico de la institución, sino que tiene que ver con el hecho de seguir ofreciendo los mejores tipos de intereses en el mercado internacional y con cierto temor a perder su posición hegemónica para imponer un modelo de desarrollo que tiene la influencia directa de los Estados Unidos, pese a la imagen de “imparcialidad política” que pretende mostrar el BM.

En la misma línea, en el documento de CTERA y otros (2005)³ se denuncia que los sistemas de educación de Latinoamérica han sufrido reformas neoliberales, con frecuencia bajo la presión de instituciones internacionales como el FMI, el BID y el BM. Tal documento propugna una transformación radical de la sociedad y advierte sobre la necesidad del papel protagónico de los movimientos sociales en la superación de esta situación.

En este marco, Rigal (2004) –siguiendo supuestos similares a los de Dieterich (1996) en la caracterización de la globalización– señala a los organismos internacionales como responsables de imprimir “un sesgo claramente economicista a la teorización educativa, alejándola por lo tanto de los esbozos paradigmáticos que asomaban, con una clara influencia del pensamiento neoclásico y neoliberal y afín en lo político al pensamiento neoconservador” (p. 57). El BM no sólo se convirtió en el principal asesor en política educativa en América Latina sino que aportó importantes recursos humanos y financieros para la implementación de las reformas educativas, siendo su principal objetivo destinar los sistemas educativos a la producción de una fuerza de trabajo bien entrenada e intelectualmente flexible para la nueva economía, sustentando sus planteos en una nueva teoría del capital humano en la que predominaba el reduccionismo económico.

3. Reflexión final

El análisis del discurso sobre globalización y reforma educativa en América Latina nos permitió detectar las perspectivas Economicista y Organizacional, opuestas en mayor o menor medida a la Humanista y la Crítica. Las primeras concepciones, ilustradas por documentos de organizaciones internacionales y textos académicos, tienden con distintos matices a presentar la globalización como un fenómeno que “exige” la adaptación de los sistemas educativos a los requerimientos del orden económico mundial. Las segundas, representadas por un documento de sindicatos docentes y textos académicos, advierten sobre los efectos negativos de los procesos globalizadores tanto en el ámbito educativo como en el social en general. Mientras que desde la Humanista se propugna la democratización de los sistemas educativos y el respeto a la diversidad cultural; desde la Crítica la preocupación mayor es la de denunciar los abusos de los organismos financieros internacionales. Este trabajo ha intentado presentar un panorama discursivo que, aunque provisorio, puede resultar de ayuda para una comprensión más acabada y crítica de los procesos de globalización y su impacto en la educación latinoamericana. ©

Este artículo es el resultado preliminar de un proyecto de investigación que se lleva a cabo en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Martín - Buenos Aires - Argentina, dirigido por Jorge Gorostiaga.

* Maestro, profesor universitario y abogado en la Dirección Legal del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires. Maestrando en Políticas y Administración de la Educación UNTREF.

** Graduado en Ciencias de la Educación UNLP. Diplomado en Gestión Educativa. FLACSO-Argentina. Docente de las universidades nacionales de La Plata, Tres de Febrero y Lanús. Maestrando en Políticas y Administración de la Educación UNTREF.

*** Doctor en Educación. Profesor asociado de la Escuela de Postgrado, UNSAM; e investigador del CONICET.



Notas

¹ EBSCO, REDALYC, Google Scholar, Bibliotecas virtuales de OEI y RINACE.

² Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, red de organizaciones públicas y privadas dirigida en forma conjunta por el Inter-American Dialogue (con sede en Washington, DC) y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE, Chile). Fue establecida en 1995 como un producto de la Cumbre de las Américas realizada en Miami.

³ También participaron en la elaboración del documento: Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, Brasil, Colegio de Profesores de Chile, Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, Uruguay, Asociación de Funcionarios de la UTU, Uruguay.

Textos y documentos de análisis

Banco Interamericano de Desarrollo (2005). Hacia la expansión del capital de conocimiento de América Latina y el Caribe: Una estrategia del BID para la educación y la capacitación. Borrador. Online: www.iadb.org, acceso 22 de junio de 2006.

Banco Mundial (1999). *La Educación en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.

Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. En *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, n. 3, pp. 3-35.

Brunner, J. (2000) Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En *Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO,

Carnoy, M. y Moura Castro, C. de. (1996), ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? *Documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Seminario sobre Reforma Educativa*, Buenos Aires.

CEPAL (2002). *Globalización y desarrollo, Síntesis*. Santiago: CEPAL, Secretaría Ejecutiva.

CEPAL/OEI/Corporación Escenarios de Colombia. (2004). Documento síntesis para la Segunda Conferencia de ex Presidentes de América Latina. En *Educación y globalización: los desafíos para América Latina*. Online: www.oei.es. Acceso 10 de junio de 2006.

CTERA y otros (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical*. Buenos Aires: LPP.

Dieterich, H. (1996). Globalización, educación y democracia en América Latina. En N. Chomsky y H. Dieterich, *La sociedad global: educación, mercado y democracia*. Buenos Aires: EUDEBA.

Ottone, E. (1998). La apuesta educativa en América Latina. En F. Rojas Aravena, (ed.) *Globalización, América Latina y la diplomacia de cumbres*. Santiago: FLACSO.

PREAL. (2001). Quedándonos atrás: Un informe del progreso educativo en América Latina. Online <http://www.preal.org>. Acceso: 11 de mayo de 2006.

Rigal, L. (2004) *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempo de globalización*. Madrid: Miño y Dávila

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires: FCE.

Bibliografía

Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski, M Nores y M Andrada (eds.) *Nuevas tendencias en política educativa*. Buenos Aires: Granica.

Bourdieu, P. (1999). El mito de la mundialización y el Estado social europeo. En *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Beck, U. (1998). *¿Que es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós

CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con equidad*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe.

Coraggio, J. L. (1998). Investigación educativa y decisión política: El caso del Banco Mundial en América Latina. *Perfiles Educativos*, XX(79-80): 43-57.

Tikly, L. (2001). Globalisation and education in the postcolonial world. *Comparative Education* 37(2): 151-171.

RECONCILIACIÓN

Es la palabra de moda. Todos hablan de ella. Claman por la misma como la panacea de fin de año y regalo del Niño Jesús. El problema no es tan sencillo cuando de antagonismo se trata. No se redimen las culpas con simples acercamientos. Tampoco los estados amnésicos ayudan mucho. Como la oposición venezolana es medio sifrina, recurre con frecuencia a clichés y etiquetas en sus salidas cortoplacistas. Ahora se torna generosa y benevolente.

La Iglesia ha sido frontal en sus ataques contra el gobierno bolivariano. La jerarquía, las cúpulas eclesiásticas de todas las regiones, en su mayoría, son persistentes en la descalificación del Presidente y en su negativa a ver los logros de las políticas sociales adelantadas en los últimos nueve años por el Estado venezolano. La intervención directa de la Iglesia venezolana en la desestabilización tiene varios episodios, desde aquel en que firma el acta de disolución de la Constitución el cardenal Velasco.

En el festín golpista estuvieron muchos integrantes de esa jerarquía. Felices, exultantes. A sonrisa batiente, uno de ellos dijo: "yo sí soy adeco, y ¿cuál es el problema?". Muy puntualmente, los obispos, en momentos claves del debate político, han insurgido con un lenguaje poco cónsono con sus investigadoras, condenando hasta lo indecible todo lo que esté cercano al chavismo. La Iglesia que dice representar al pueblo, se ha apartado de él. Está a muchas leguas de distancia.

Esta institución es una de las que exige reconciliación y acaba de montar un condenable show, nada menos que en la Nunciatura, en alianza con las autoridades de la ULA, en un "acto académico" que deberá investigarse, para conferir el título a un presunto violador. Esta afrenta no es fortuita, no es producto del azar. La derecha académica se alía con estos ultraconservadores representantes eclesiásticos.

Así es. Las universidades, la Iglesia, los viejos partidos del estatus, la derechizada industria mediática, y ¡oh, sorpresa! Fedecámaras, Consecomerio y Conindustria, después de más de cinco meses de haber sostenido sin cuartel la escasez y el desabastecimiento de productos importantes de la cesta alimentaria, piden todos clamorosamente la reconciliación. Pues no, así no puede haber reconciliación. Aquí, la retórica sobra.

Asalia Venegas S.

Tomado del diario VEA.
Caracas, 2 de octubre de 2008.
s/p

