

RELACIONES ENTRE GLOBALIZACION Y EDUCACION*

Roberto DONOSO

*Universidad de Los Andes-Mérida
Facultad de Humanidades y Educación
Venezuela*

El dinámico y complejo proceso social, político y fundamentalmente económico, que protagonizamos por acción o comisión, y que genéricamente se conoce como globalización (“aldea global”, “sociedad post industrial”, “sociedad de la información”, “sociedad post capitalista», “tercera ola”) ha sido analizada desde múltiples ángulos, con diversas ópticas, y sobre todo en sus aspectos económicos y sociales. Sin embargo, el tema de la educación, que tanta incidencia tiene en la configuración de los nuevos tiempos, ha recibido escaso cuidado. No deja de llamar la atención este descuido respecto a un sector de la sociedad que se considera clave para la inserción “exitosa” en el mundo globalizado. A partir de esta consideración, en la exposición que desarrollaremos a continuación intentaremos examinar las relaciones entre la educación y la globalización, en el bien entendido que, dada la enorme complejidad de los problemas y situaciones que abordaremos, necesariamente hemos de incurrir en algunas gruesas generalizaciones, respecto de las cuales desde ya pedimos excusas.

Palabras Claves: Globalización, Educación, Calidad, Equidad, Ética.

RELATIONS BETWEEN GLOBALIZATION AND EDUCATION

ABSTRACT

We are the protagonists by action or commission of a dynamic and complex social process, political and basically economic generically: known as globalization (“global village”, “post-industrial society”,

Roberto DONOSO. RELACIONES ENTRE GLOBALIZACION Y EDUCACION. p. 27-57.
GEOENSEÑANZA. Vol.4-1999(1). Semestral. **Déposito Legal** pp.97-0009. ISSN 1316-6077.

“society of information”, “third wave”). This process has been analysed from many angles and through different optics and above all, in its social and economic aspects. Nevertheless, the topic education, which so much incidence has in the configuration of the new times, has received little attention. This carelessness has called our attention concerning a part of society considered a keystone for the “sucessful” insertion in the globalized world”. Starting from this consideration, we’ll try to examine the relations between education and globalization, understanding that we will incur some thick globalizations for which we now apologize.

Key-words: Globalization, Education, Quality, Fairness, Ethics.

* Conferencia dictada en el II Congreso Nacional de Geografía y su Enseñanza. San Cristóbal. 1999.

ALGUNOS ANTECEDENTES DE LA GLOBALIZACION

El primer hecho que llama la atención es la naturalización con que se han asumido los nuevos tiempos. El discurso oficial, el imaginario social, los medios de comunicación, la cultura predominante, se han encargado de hacernos presente, de inculcarnos la idea de que no existen otras alternativas como no sea someternos a las condiciones y reglas impuestas por una economía y sociedad que se integra a través del mercado. Así lo expresó de manera innegable el embajador de Alemania en Argentina, Wiegand Pabsch cuando en una conferencia en la ciudad de Córdoba, en 1997 afirmó:

En la cabeza de algunos políticos subsiste la idea de que los países prosperarían mejor en el esplendor de la autonomía nacional que en la apertura hacia el mundo moderno. La recaída en tales idilios implicaría un precio muy alto: el desacople del desarrollo y crecimiento y el total aislamiento... Se acabaron los tiempos de *splendid isolation*.

Si atendemos al mensaje del diplomático, es obvio que su llamado se orienta a convocar a las naciones, en especial a las del

llamado tercer mundo, a la incorporación al “mundo moderno” que no es más que la incorporación al mercado mundial, esto es, al circuito internacional de producción, comercio y consumo. La exigencia inevitable para tal proceso de modernización es poner en un modesto segundo plano la autonomía nacional, pues, por su propia naturaleza, se convierte en un obstáculo para las condiciones que exige la apertura al comercio mundial. Peor aún, pensar autónomamente y con criterios nacionales significa recaer en “idilios”, esto es, en ilusiones o alucinaciones que tendrían la grave consecuencia de excluir a los pueblos del anhelado crecimiento y desarrollo. Lo que no se dice es que al repasar la historia de nuestras naciones y de su relación con el mundo desarrollado, siempre se ha sostenido un criterio similar al de la cita. Lo que ha cambiado son los códigos fundamentales, como por ejemplo, que antes el desarrollo y crecimiento lo obtendríamos por vía de la “sustitución de importaciones”, o si se quiere, el “crecimiento hacia adentro”. Frescas aún y suficientemente documentadas están en nuestras memorias los mensajes de la CEPAL, que por la década de los cincuenta y sesenta era el gran referente, es decir, el recetario que había que aplicar para el desarrollo, o el “despegue”, de acuerdo al pensamiento de Rostow. Pasó el tiempo, el implacable, aplicamos las medidas recomendadas, y todavía seguimos esperando el “crecimiento” y el “desarrollo” en función de las necesidades de nuestros pueblos.

Por otra parte la cita que comentamos, más allá del mensaje evidente y textual, resulta un buen ejemplo demostrativo de que la globalización es un hecho, un dato, un fenómeno o un proceso incuestionable, que no admite reservas ni dudas, por lo tanto, es “originario” y “natural” a la vez.

Ahora bien, si miramos la globalización con otra perspectiva nos encontramos con que se trata de una imposición de circunstancias de orden geopolítico y económico fundamentalmente. En el caso de las variables de tipo geopolítico, en primer término, aparece el ocaso del llamado “socialismo real”, y consecuentemente, el fin de

un mundo estructurado según los cánones de dos potencias dominantes, alrededor de las cuales se agrupaban los Estados según sus particulares adhesiones o rechazos. Se trata también del fin de la “guerra fría”, pues uno de los contendores, al calor de sus propias contradicciones, quedó eliminado. Luego, entramos a vivir la “pax” de los vencedores, en este caso la “pax americana”. En segundo lugar, alrededor de los años sesenta o setenta, según sean los enfoques económicos que se privilegien, es posible determinar que la fase de acumulación capitalista en las potencias industriales, entra en un proceso de reducción de la acumulación, es decir, la tasa de beneficio, la masa de ganancia disminuyen aceleradamente con el consiguiente cuadro de “crisis”. En consecuencia, el sistema capitalista necesitó para su relanzamiento un nuevo conjunto de condiciones, que al amparo de un mundo unipolar, no requería de un proceso traumático ni violento, sino de una sólida justificación técnica. De allí que, la globalización no es el resultado de ningún consenso, pues nadie fue consultado, a nadie se le solicitó su opinión, su disposición o aceptación para adherir a las nuevas condiciones que imponía: la adaptabilidad al mercado y la competitividad internacional. Las reformas que implica son presentadas de la manera más técnica y teórica como la única posibilidad de acceder al crecimiento económico y a la estabilidad política, si es que no simplemente a sobrevivir. En suma se trata de hacer “naturales” los cambios que exige la “desregulación”, que de manera esquemática, se pueden reducir a los siguientes puntos:

- “Desregular” la economía disminuyendo drásticamente las barreras que impidan el libre flujo de capitales y el libre comercio.
- “Sanear” las finanzas públicas, lo que en la práctica ha implicado que el Estado se deshaga de sus activos para trasladarlo a intereses privados. La idea es privatizar toda actividad que pueda desarrollarse como negocio privado. En este contexto, el gasto social ha sido reducido focalizándolo sólo en aquellos sectores sociales de ex-

trema pobreza para que cuenten con un mínimo de servicios básicos, así como impulsando la recuperación de costos por los servicios prestados a todos los usuarios que puedan pagarlos.

- “Descentralizar” al Estado Nacional transfiriendo a los poderes locales mayores cuotas de responsabilidades.
- Aplicar una “política macroeconómica” que permita la estabilidad monetaria, aunque sin interferir el libre mercado, y a la vez garantice el pago del servicio de la deuda externa.
- “Reducir al máximo los derechos no vinculados a la competitividad”, con la excepción de programas dirigidos a los sectores de extrema pobreza y a la mantención de las redes de seguridad para el caso de contingencias coyunturales.²

En la práctica, es decir, en los hechos, la globalización tal como está llegando a la gente se traduce en un reajuste de los Derechos Sociales. Cada vez que se privatiza una empresa del Estado, en nombre del “saneamiento de las finanzas públicas”, un porcentaje importante de sus trabajadores pasa a engrosar las filas de los “desocupados”, “parados” o “cesantes”. Peor aún, la asistencia médica en los hospitales públicos es cada vez más precaria debido a las enormes carencias y déficits, y por lo tanto, en las actuales condiciones, la enfermedad para ciertos sociales es un riesgo muy alto. Estos ejemplos ilustran el reajuste del Estado, es decir, su retirada de la actividad económica, la drástica reducción del gasto social, la ausencia de inversiones en campos que no son reproductivos, y en general, la pérdida de su presencia en actividades fundamentales para la vida de los ciudadanos. Las consignas que se han impuesto son “achicar al Estado para agrandar la Nación”, o bien, “ya es tiempo de sacar al Estado de la espalda de la gente”. El Estado ha sido satanizado por manirroto, dispendioso, mal administrador, ineficiente. El Estado y la gestión pública son el engendro de todos los males, las perversiones y las corrupciones. En síntesis el Esta-

do es visto como una carga. Por el contrario, todas las virtudes, todas las bondades se concentran en la iniciativa privada que está libre de todas las tentaciones y por lo tanto es santuario de bondades.

El resultado que vive la población, en especial la de modestos recursos, es una creciente diferenciación productiva y social, es decir, una acentuación de las diferencias sociales que se ha traducido en una socialización de los costos y al mismo tiempo una privatización de los beneficios. En otras palabras, los costos de la desregulación los paga la sociedad en su conjunto, pero los beneficios los reciben pequeños, identificables y poderosos grupos económicos. En México, por ejemplo, “fueron sólo trece grandes grupos económicos los principales beneficiarios/adjudicatarios de las empresas fundamentales que han sido privatizadas”.³ Otro tanto ha ocurrido en Argentina y así sucesivamente. Quizás, detrás de esta voraz acción de los grupos económicos transnacionales está presente la teoría del derrame, que dicho en palabras de Galbraith, consiste en afirmar que “si se alimenta al caballo generosamente con avena, algunos granos caerán en el camino para los gorriones”.⁴

Las cosas se han puesto al revés, pues, en los tiempos del *Estado de Bienestar*, es decir, cuando se admitía la legitimidad de la intervención del Estado precisamente para contener los excesos que se cometían por la acción irrestricta del mercado, ahora se condena, es decir, lo que antes era parte de la solución, ahora es parte del problema. De manera elocuente y en una síntesis magistral así queda dicho:

La reforma del Estado ha sido trascendental. Los gastos del sector público han sido reducidos. Los ingresos han sido aumentados. Muchas empresas estatales han sido privatizadas o liquidadas. Las economías han sido liberalizadas. El peso de la regulación ha sido reducido. Los precios han sido dejados en libertad. Se ha creado el ambiente para un

papel ampliado del sector privado y para la descentralización a favor de gobiernos locales y estatales. Existe un consenso generalizado a través de la región que el Estado debiera ser flexible y eficiente, y que la eficiencia y la expansión económicas se logran mejor mediante esfuerzos descentralizados.⁵

Nos parece que las palabras expuestas por Hussain, uno de los vice-presidentes del Banco Mundial, son una satisfactoria síntesis que compila el conjunto de situaciones que ha traído la globalización y que nos permiten poner fin a esta primera parte, en el entendido que el tema tiene muchas más aristas, es de mayor complejidad, pero que no constituye la propuesta medular de esta exposición sino, el telón de fondo.

LA EDUCACION EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACION

Al amparo de los trascendentales cambios, fundamentalmente en el rol del Estado, la educación también ha pasado a formar parte del arsenal de reformas que imponen las nuevas condiciones de integración alrededor del mercado. Efectivamente, son los requerimientos de una economía integrada a escala planetaria los que han impulsado a través de los organismos multilaterales las reformas educativas, que en una esquemática clasificación pueden agruparse alrededor de tres grandes propósitos: a) financieros, b) para preparar «capital humano»⁶ y c) para intentar hacer efectiva la equidad. En el primer caso, es decir, por motivos financieros, se ubican la mayoría de las reformas en Latinoamérica, pues, el Estado, como está dicho, ha contraído notoriamente el gasto social. En circunstancias que la competitividad en el mercado externo es uno de los objetivos de la globalización, la preparación de capital humano se ha convertido en un propósito común de la reforma educativa en la región. Y la tercera situación corresponde a los países que enfrentan

graves dificultades en relación con el reparto del servicio educativo. Tal sería el caso de varios países centroamericanos.

Al observar el desarrollo de la educación a través del tiempo descubrimos que cada periodo histórico ha puesto el énfasis en algún valor primordial que confirió sentido al educar. Por ejemplo, los griegos educaron para la razón (logos); los romanos, para el orden; la edad media, para la santidad; el renacimiento para la individualidad; los tiempos modernos, para la productividad. Razón, Orden, Santidad, Individualidad, Productividad fueron en sus respectivos tiempos y sociedades, valores que se convirtieron en fines que era necesario lograr a través del proceso educativo. En términos actuales diríamos que estos grandes tópicos constituyeron el *curriculum oculto* de la época, o bien, la *retórica educativa* del momento. Y en la actualidad, en el tiempo que nos corresponde vivir y protagonizar, ¿cuál es el valor que le da sentido y orienta la educación?. Sencillamente, *el mercado*.

Ahora bien, para poner en marcha la reforma educativa conforme a las exigencias del mercado, ha sido necesario diseñar *Políticas Educativas*, esto es, grandes postulados que orientan y dan sentido en tanto que señalan dirección y finalidad a la actividad educativa, permiten la formulación de normas, además de proveer de un cuerpo de directrices fundamentales y conformar un proyecto educativo.

Al examinar con detenimiento las principales políticas educativas en vigencia descubrimos algunas características importantes que es necesario enfatizar. Por ejemplo, son *globales*, por cuanto el objetivo por alcanzar es común a todas las sociedades. Si las naciones aspiran a grados de crecimiento y desarrollo que les permitan superar sus deficiencias y debilidades, es inevitable contar con el *capital humano* con la dotación de capacidades y competencias para concurrir al mercado mundial con alguna posibilidad de éxito. Para ello la educación, en todos los casos, debe dotar del personal con el

repertorio de destrezas, disponibilidades y motivaciones que exige la competitividad. Por ello, la propuesta de formar la mano de obra con gran flexibilidad, fundamentalmente polivalente y adaptable a condiciones permanentemente cambiantes, forma parte del repertorio de tareas para la educación de nuestros días. Son *multívocas*, es decir, se prestan para más de una lectura o interpretación. Como veremos más adelante, con mayor grado de precisión, el significado de las Políticas Educativas tiene una connotación diferente para cada uno de los factores del proceso educativo. Son *compulsivas*, en tanto que el financiamiento de la banca multilateral está condicionado a su ejecución, esto es, los gobiernos nacionales no tienen más alternativa, pues, ponen en práctica la reforma o no reciben los recursos para educación. *Carecen de coherencia*, como intentaremos mostrarlo cuando entremos al examen de las Políticas Educativas concretas, al extremo que algunas de ellas, incluso, son contradictorias.

Un aspecto que no siempre está presente con la fuerza que el caso lo requiere, se refiere a la intervención directa del Banco Mundial en el diseño de Políticas Educativas. En todo caso conviene tener presente que el Banco no hizo ninguna inversión en educación sino hasta 1963 año en que concedió el primer crédito con fines educacionales. De manera que la participación de esta agencia financiera en materia educativa es relativamente reciente. Pero en la práctica el Banco tiene una enorme fuerza de gravitación en el diseño de las Políticas, al extremo que la propia institución así lo reconoce:

El Banco Mundial está fuertemente comprometido en sostener el apoyo financiero a la educación. Sin embargo, aún cuando **el Banco financia cerca de una cuarta parte de la ayuda a educación, sus esfuerzos representan sólo cerca de la mitad del uno por ciento del total del gasto en educación en los países en desarrollo.** Por ello, la principal contribución del Banco Mundial debe ser su aseso-

Roberto DONOSO. RELACIONES ENTRE GLOBALIZACION Y EDUCACION. p. 27-57.
GEOENSEÑANZA. Vol.4-1999(1). Semestral. **Déposito Legal** pp.97-0009. ISSN 1316-6077.

ría, diseñada para ayudar a los gobiernos a diseñar políticas educativas adecuadas para las circunstancias de sus propios países. El financiamiento del banco será en general, diseñado para influir sobre los cambios en el gasto y las políticas de las autoridades nacionales.⁷

La transparencia con que se dicen las cosas, nos evita mayores comentarios. No obstante, es preciso privilegiar el reconocimiento con respecto a los aportes económicos en materia educativa. Tal como lo expone la cita que comentamos, el financiamiento que el Banco otorga corresponde a una cuarta parte en la cartera del banco que se destina a ayuda en educación. Esta magnitud, que resulta elevada, sin embargo, comparada con el gasto total que se hace en educación, es mínima ya que sólo representa el 0,5 por ciento en el total del gasto. Lo cierto es que no resulta fácil descifrar el contenido del mensaje, pues, la forma elíptica de decir las cosas, la enumeración de magnitudes que encandilan y que luego se desdichan, conforman un discurso cuya peculiar estructura puede inducir a errores de apreciación. Contrasta esta declaración del propio Banco Mundial con la afirmación de la UNESCO expuesta en el Documento *Contribución de la educación superior al sistema educativo en su conjunto* preparatorio de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 1998) cuando afirma que el Banco Mundial

representa la más importante fuente de financiación externa de la educación en los países en desarrollo, aún cuando considere que su principal contribución en este ámbito es el asesoramiento a los gobiernos para ayudarles a elaborar sus políticas de educación.

Como es de público conocimiento, el gasto en educación es asumido fundamentalmente por los gobiernos nacionales, amén del aporte de otras agencias financieras tal como el BID, y las contribuciones que se obtienen por vía de convenios con organismos inter-

nacionales, entre otros, la UNESCO, más los aportes que se consiguen por vía de las Organizaciones No Gubernamentales, o por convenios bilaterales entre gobiernos. De manera que no es efectivo que el Banco Mundial “representa la más importante fuente de financiación externa de la educación en los países en desarrollo” como pretende el Documento de la UNESCO. Una diferencia tan evidente como la expuesta tendría que ser estudiada con todo rigor, porque resulta sorprendente que sea la UNESCO la que haga una aseveración que, incluso, es desmentida por las propias declaraciones del Banco. Debemos suponer que la UNESCO cuenta con antecedentes suficientes y necesarios para respaldar sus declaraciones, pues, lo contrario resultaría una ligereza sorprendente, o bien, que en un par de años la situación ha cambiado notablemente. En todo caso, dejamos constancia de un detalle de grueso calibre que no puede pasar desapercibido. En lo que sí efectivamente hay una coincidencia entre la afirmación de la UNESCO y la declaración del Banco Mundial, es en admitir la enorme influencia que el Banco tiene en estos momentos en la formulación de las Políticas Educativas.

PRINCIPALES POLITICAS EDUCATIVAS VIGENTES.

Cinco son las principales Políticas Educativas vigentes: *CALIDAD, EQUIDAD, DESCENTRALIZACION, COMPETITIVIDAD, EFICIENCIA*. Por razones de tiempo y para no abusar de la generosa audiencia que nos acompaña, no podremos detenernos en el examen de cada una. Nos limitaremos al estudio de las dos políticas que mayor difusión han tenido: la calidad y la equidad.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

No hay discurso, declaración pública, mensaje o comunicación oficial que se refiera a educación que no aluda a su calidad. Casi como una obsesión, la búsqueda de la calidad se ha transformado en el gran propósito de los sistemas educativos. Se trata de

un concepto que tiene el raro privilegio de concitar de tal manera la atención que en nuestros días resulta imposible referirse al proceso educativo sin hacer referencia a su calidad. Precisamente, porque se trata de una categoría clave en la educación actual, es imprescindible que su significado sea transparente para todos los que la emplean, pues, en caso contrario se corre el riesgo de aludir a un universo semántico casi inagotable. Tan cierta es la posibilidad de múltiples interpretaciones para la calidad que, por ejemplo, dos naciones, mejor dicho, dos potencias del norte, que han tenido particular preocupación por la calidad de la educación, empiezan sus respectivos informes con palabras que evidencian estados de ánimo y percepciones distintas. Así, los Estados Unidos sostiene en términos dramáticos que *“nuestra nación se halla en peligro”*.⁸ En cambio, el informe de Inglaterra denota tranquilidad cuando dice: *“mucho es lo que hay que admirar de nuestras escuelas”*. Estas antagónicas representaciones respecto a un mismo problema muestran que cuando se trata de apreciar la calidad de la educación las posturas que se pueden asumir son muchas e incluso disímiles.

Quizás resulte conveniente destacar que los orígenes del término calidad se encuentran fuera del ámbito de la educación. Su partida de nacimiento nos remite a la gestión de las empresas japonesas, en particular de la Toyota que es la creadora de los “círculos de calidad”, una modalidad organizativa para la producción que coloca en un mismo plano a los técnicos, los mandos medios y los trabajadores. Es sabido que el aporte de estos tres factores de la producción, por su experiencia, preparación y conocimiento de la actividad, puede ser determinante para la elaboración de un producto de alta competitividad en el mercado. Se trata de que en el *círculo de calidad* se decida respecto al cómo se va producir, qué modificaciones se van a introducir, en suma, qué procedimientos se van a privilegiar. Pero entonces surge una paradoja importante, pues, si los trabajadores puede decidir sobre cómo se va a producir, ¿por qué no pueden hacerlo respecto a qué producir y cómo distribuir las ganancias?. ¿O es que sólo en un caso tienen capacidades?. Lo

expuesto hasta aquí permite mostrar cómo las incongruencias están presentes en un modelo que se supone de una alta coherencia. Más adelante pretendemos evidenciar otras contradicciones específicas de las políticas educativas.

La estrecha interconexión entre los procesos productivos y la educación se refleja en la extraordinaria preocupación por la calidad de la educación, pues, así como se requieren productos de calidad para la competencia en el mercado, así también la mano de obra que los produce debe estar en sintonía con las expectativas de la competitividad. Entonces, podemos adelantarlo, la calidad de la educación es una función de la calidad de la producción.

Hay que tener presente que en el pasado también hubo calidad de la educación, más categóricamente, siempre ha existido calidad en la educación, salvo que para unos pocos, para grupos privilegiados, para ciertos sectores sociales. Entonces, que ahora se aspire a la calidad no es una novedad, salvo la pretensión de extenderla a todos, pero al precio de admitir una posibilidad que desde la partida está negada, una aspiración que resulta imposible de alcanzar. Veamos.

Rigurosamente hablando “calidad” refiere a “cualidad”. Las calidades o más exactamente las cualidades, son las que distinguen, diferencian, separan a un producto de otro, a una persona de su semejante. Un producto de calidad no es *genérico*, sino *de marca*; no es imitación, sino auténtico. En estricto rigor, el concepto calidad alude a *excepción*, a *valor agregado*, a *distinción*, y por extensión o analogía, podemos entenderlo como *perfección*, *aptitud para...*, o *transformación*. Por lo tanto ¿cómo se puede pretender la calidad para todos si conceptualmente lo que se aspira es a distinguir, a separar a identificar a partir de diferencias?. Si la calidad se pretende para todos, en consecuencia, no es para nadie porque en tal caso no se podría diferenciar, distinguir.

Restan aún algunos problemas por resolver. En primer tér-

mino, se trata de la calidad de la educación. Cuando se revisa la bibliografía existente sobre el tema, se descubre un enorme caudal de producción que a pesar de su volumen, todavía resulta insuficiente, pues, los títulos abordan la calidad desde perspectivas específicas, por ejemplo, la “calidad de la gestión”, o la “calidad de la comprensión lectora”, o la “calidad de los aprendizajes”. Entonces es inevitable preguntarse en cada caso: ¿la educación se reduce a los aprendizajes, a la gestión o la comprensión lectora?, o si se quiere, ¿educar es sólo aprender, comprender la lectura, administrar las escuelas?. Lo cierto es que el proceso educativo incluye cada uno de aquellos dominios, pero no se constriñe exclusiva y excluyentemente a ellos. En definitiva, educar es un proceso mucho más complejo que lo que las tendencias reduccionistas lo pretenden, pues, se trata de *formar personas*, incorporarlas provechosamente a la sociedad, potenciar sus talentos, en suma, educar es humanizar. Para lograr esta enorme tarea se requiere la información, los métodos, las estructuras, los aparatos educativos, los edificios, los programas, los currícula, entre otros, pero todos ellos en condición de medios, de recursos para el gran fin que es, repetimos, la humanización. Como es obvio, esta es una propuesta compleja, pues, cada espacio, cada tiempo, en función de sus aspiraciones y necesidades, de sus posibilidades, de sus condicionantes tiene la tarea de definir cómo y qué entiende por formar personas humanamente hablando. La educación, en esta perspectiva, pierde su sentido estrictamente instrumental, se aleja de las tendencias que quieren convertir al hombre y su formación en un recurso, en un insumo, en un medio para otros fines. Desde esta perspectiva si alguna calidad con plena legitimidad tiene lugar, esa no es más que la calidad de las personas. Montaigne en el siglo XVI lo dijo con certeza: *primero hay que preparar para el oficio de hombre, y luego a los hombres de oficio*”.

¿Cómo determinar la calidad de la educación?. He aquí otro arduo problema. Se trata de decidir sobre los indicadores, los

parámetros, o si quiere, los criterios a partir de los cuales se pueda reconocer la calidad de la educación. En otras palabras, hay que resolver cuándo y cómo vamos a considerar una educación con calidad con respecto a otra que acusa su ausencia. Hasta ahora, la tendencia más generalizada es interpretar la calidad de la educación a partir de los aprendizajes. En este sentido la calidad se vincula estrechamente con la evaluación de los aprendizajes. Y para tal fin se ha creado todo un aparato, una estructura de medición que permite identificar las calidades de la educación. Pero reiteremos, que los aprendizajes en educación, siendo necesarios no son suficientes. Más todavía los aprendizajes están en función de los objetivos de la educación a los cuales deben contribuir para su alcance. De esta forma lo que estaría determinando la calidad no serían los aprendizajes sino los objetivos. En tal caso, ¿los objetivos de quién?; ¿los del programa de asignatura?; ¿los de los estudiantes?; ¿los de los maestros?; ¿los que se deducen de la filosofía educativa?. ¿Cuáles son los objetivos que se deberán considerar para determinar la calidad?.

Para cerrar estos comentarios respecto a la calidad de la educación examinemos su determinación por medio de uno de los actores claves del proceso educativo. Nos referimos a los maestros, los profesores, en el bien entendido que en una educación de calidad los que enseñan desempeñan un importante papel. En este caso, nuevamente nos encontramos con posiciones equidistantes. Así por ejemplo, el ya citado vicepresidente del Banco Mundial, Shadid Hussain declaró:

Con demasiada frecuencia, los sistemas y reformas educativas están subordinados a los sindicatos de maestros quienes están comprometidos en mantener el status quo.⁹

Ahora, sobre el mismo punto citemos al Director General de UNESCO, Federico Mayor:¹⁰

Las experiencias realizadas en diversos países muestran

Roberto DONOSO. RELACIONES ENTRE GLOBALIZACION Y EDUCACION. p. 27-57.
GEOENSEÑANZA. Vol.4-1999(1). Semestral. **Déposito Legal** pp.97-0009. ISSN 1316-6077.

que los maestros tienen la voluntad de mejorar su formación profesional, y suelen participar con entusiasmo en el ensayo de innovaciones.¹¹

Reflexionando sobre las dos citas descubrimos que para el vicepresidente del Banco Mundial, los profesores, pero fundamentalmente sus sindicatos, son un obstáculo de naturaleza conservadora para los cambios - se supone revolucionarios - que la institución bancaria propone. Lo que oculta Hussain es que este gremio, al igual que el resto de los asalariados, ha sufrido muy fuertemente los efectos del ajuste económico al extremo que, de acuerdo con los datos que aporta la CEPAL – UNESCO, se ha producido “un descenso de casi 50 % de los niveles salariales medios de los profesores entre 1980 – 1985 seguido sólo por una débil recuperación en los años posteriores”.¹² En consecuencia, la actitud de los docentes en general, frente a las medidas de ajuste, ciertamente ha sido de precaución, pero en ningún caso se ha tratado de una oposición a los cambios, tal como acertadamente, a juicio nuestro, lo reconoce el Director de la UNESCO. A través de estos ejemplos mostramos la equidistante valoración que un mismo factor de la educación tiene cuando se trata de ponderarlo a través de su incidencia en la calidad. Resulta un satisfactorio ejemplo de la polisemia de la categoría calidad en el campo de la educación.

Lo expuesto hasta ahora, ¿permite inferir que en relación con la calidad de la educación no es posible llegar a una conceptualización transparente? Definitivamente no, pues, hay un ámbito de consenso y de aceptación oficial respecto del cual poco se dice ya que está implícito en toda la propuesta de reforma educativa. Tal como lo adelantamos, se trata de enmarcar la calidad de la educación en las condiciones y parámetros de una economía que tiene como su eje al mercado. Así queda establecido de manera transparente cuando se reconoce que:

El debate internacional muestra también una fuerte preocu-

Roberto DONOSO. RELACIONES ENTRE GLOBALIZACION Y EDUCACION. p. 27-57
GEOENSEÑANZA. Vol.4-1999(1). Semestral. Depósito Legal pp.97-0009. ISSN 1316-6077.

pación por los resultados de la acción educativa (...) Desde este punto de vista, la novedad más importantes consiste en que **los resultados que constituyen exigencia para el desempeño en el mercado de trabajo y los resultados que lo son para el desempeño ciudadano tienden a converger y coinciden en muchos aspectos.**¹³

Si aún quedaran dudas citemos la intervención de un alto funcionario representante del gobierno de México:

La educación de calidad fortalece la identidad nacional, moldea hombres y mujeres libres, actualiza la democracia en cuanto a sistema de vida y **permite los retos de un mundo interrelacionado y organizado a través de la competencia.**¹⁴

Aunque utilizan el eufemismo, ambas citas, son suficientemente diáfanas en el análisis de la calidad de la educación, que finalmente se transparenta en su vinculación con el mercado, y obviamente, la competitividad.

Pudiéramos allegar otros elementos de juicio, pero lo expuesto hasta ahora nos parece suficientemente representativo de los problemas de la calidad y la forma que adquiere su solución en el campo de la educación. Procedamos ahora a una síntesis que nos permita cerrar esta parte de la exposición.

La metáfora de la calidad presenta varias dificultades, como hemos intentado mostrarlo, que opacan el significado diáfano que debería tener tratándose de una Política Educativa que se supone debería dar sentido al desarrollo educativo. Pero, en la misma medida en que se trata de un código de común circulación en nuestra lengua, sabemos que cuando se la utiliza lo que se pretende es brindar la mejor, la más completa, la más íntegra educación, aunque en la actual coyuntura, calidad se convierta en una función del mercado.

La calidad es un derecho social. En tal sentido, no es posible

hablar de calidad de la educación sin que al mismo tiempo no se consideren otras variables que son determinantes para ello. Nos referimos a la calidad de vida, pues, no es posible la calidad de la educación si no se considera la calidad de vida de los escolares que bien sabemos, en nuestras sociedades segmentadas, constituye un privilegio para determinados sectores sociales. Así, por muchas que sean las buenas intenciones de los reformadores educativos y sobre todo por importante que resulte su esfuerzo por lograr la calidad, ésta se transforma en un señuelo, en un distractor si no se considera en su alcance la situación real de los educandos.

Calidad para pocos no es calidad, sino privilegio. Consecuente con lo expuesto en el párrafo anterior, digamos que si la calidad de la educación se persigue sin considerar el contexto social en el cual deberá realizarse, se transforma sólo en un discurso. La calidad de la educación se logrará en condiciones materiales, sociales y culturales de excepción. Si esto es así, entonces estamos en presencia de un privilegio más que de un derecho.

Conceptualmente hablando, y en rigor, digámoslo una vez más, la búsqueda de la calidad de la educación resulta una contradicción. Tal como lo afirmamos anteriormente la idea de calidad tiende, en cualquier caso, a la distinción, separación o segregación, de manera que no es posible, lógicamente, lograrla para todos a menos que la "calidad" sea un recurso lírico de la retórica educativa del momento.

EQUIDAD

La segunda gran Política Educativa es la Equidad. Lo mismo que con la calidad, con la equidad también se está en presencia de un problema conceptual, pues, con la transparencia que el caso lo requiere, no se sabe qué es equidad en educación.

Algunos datos deben estar presentes para hacer de la Equi-

dad una Política Educativa, porque dada sus magnitudes, la enorme gravitación que tienen sobre vastos conglomerados humanos, es inevitable dejar de considerar el drama que viven amplios sectores de la población mundial. Por ejemplo, en el mundo, en la actualidad hay 900 millones de adultos analfabetas; 130 millones de niños sin escolarizar; 100 millones de niños que abandonan la escuela antes del tiempo, y más del 50 % de la población mundial carece de redes telefónicas.¹⁵ Estos antecedentes revelan de manera dramática las asimetrías sociales, las exclusiones y, en general, la desproporción que existe en el reparto de los bienes.

Rastreando el concepto encontramos que hay dos campos en los cuales el concepto de equidad no permite dudas: la filosofía y las matemáticas, ámbitos en donde alcanza precisión y rigor. Aristóteles es claro cuando habla de equidad como recurso para corregir las leyes, que por su carácter universal, resultan impotentes para atender todas las especificidades. En geometría, la distancia que hay entre el centro de la circunferencia y cualquiera de sus puntos periféricos, es equitativa. Pero en educación, en cambio, el concepto se torna elusivo, entre otras razones porque “la educación es factor de promoción social y consecuentemente condición eficaz de equidad social. Pero para alcanzar el servicio educativo de manera que se traduzca en factor de Equidad, es preciso y previo que el acceso a la educación sea equitativo”.¹⁶ En otras palabras, para que haya equidad en educación es indispensable no sólo acceder al servicio educativo, sino, lo que es tanto o más importante, permanecer en él.

Desde otra perspectiva, llama la atención la sustitución del concepto “igualdad de oportunidades” por el de “equidad”. Debemos suponer que, técnicamente, existen algunas limitaciones que hacen aconsejable la utilización de la categoría “equidad” por la más tradicional “igualdad de oportunidades”. Mas, el examinar con detenimiento la “equidad” nos encontramos con que presenta tantas o más dificultades que la categoría que pretende suplantar. Examinemos el tema.

De partida existen varios significados posibles para la equidad en educación. Por ejemplo, es posible entenderla como el imperativo de *dar educación igual a todos*. La impronta “socializante” que tiene este concepto es innegable, y la crítica que se puede hacer es su tendencia homogenizadora, pues, como bien se sabe, la educación debe permitir que todos lleguemos a ser desiguales, y en consecuencia, no se trata de dar igual educación a todos, pues, no resulta recomendable aspirar a la homogeneización. Otra alternativa es concebir la equidad como *dar igual educación sólo en lo básico*. El sesgo “minimalista” que asume esta postura hace que una equidad concebida dentro de esos parámetros sea reduccionista, más todavía cuando no podemos perder de vista que la educación debe preparar “capital humano” para la competitividad, y una población que esté dotada de una educación igualitaria sólo en lo básico, indudablemente que compromete sus posibilidades en la competencia. Una tercera manera de interpretarla es *proporcionar educación sólo a los pueden rendir*, es decir, a los “buenos” alumnos, a los “brillantes”. El sello “neoliberal» que subyace en esta postura es innegable, pues, la equidad se está entendiendo en parámetros de negociación, concretamente pensando en aceleradas tasas de retorno de la inversión en educación. Un ejemplo concreto que podemos exhibir de esta concepción de la equidad está el Proyecto de Reglamento de Política Matricular de la Universidad de Los Andes. En el párrafo 2 del artículo 1 se afirma lo siguiente: “*La mayor calidad posible se refiere a la selección de los aspirantes más capacitados para garantizar un mejor desempeño en su formación integral*”. Si bien es cierto que se aspira a la formación integral, no es menos cierto que la selección de los aspirantes a la universidad tiene como meta la mayor “calidad”, para lo cual la selección de los más capacitados resulta un objetivo. Lo que no se dice es que existe una estrecha relación entre los más capacitados, las mejores condiciones socioeconómicas, los mejores rendimientos escolares y los mejores centros educativos, de forma tal que el rendimiento y la capacidad son funciones que están en dependencia de otras variables de fuerte incidencia en los resultados escolares, entre otras,

los factores endógenos en general, tales como los ingresos familiares, la situación social, el grado de escolaridad promedio de la familia. Todavía es posible entender la Equidad como un recurso para *compensar las diferencias educativas de inicio*. Con un sesgo de tendencia compensatoria se aspira que la equidad se materialice llenando las diferencias que se producen en el punto de partida de los procesos escolares. En este caso es necesario tener presente que existe en la vida de los hombres algunas carencias de inicio que hacen inviable, por improductiva, cualquier medida compensatoria. Nos referimos, por ejemplo, a las deficiencias nutricionales de los niños en los tres primeros años de vida, que tienen una incidencia fatal en el desarrollo intelectual posterior y que en conjunto conforman el amplio espectro de los "handicap". Otro tanto ocurre con las carencias afectivas, que con el correr del tiempo se traducirán en personalidades desestructuradas. Obviamente, una concepción de equidad entendida de esta forma no puede menos que observarse la visión estrecha y limitativa que contiene del problema. Por último, todavía es factible entender la equidad como *dar más educación a los que menos tienen desde el punto de vista socioeconómico*. Se trata de focalizar las ayudas de los programas sociales para que el servicio educativo se preste sin limitaciones a los sectores sociales que sufren los efectos de la exclusión. En tal caso hay una identificación de grupos humanos a los cuales se les atenderá "preferentemente" en materia educativa. Si pensamos que los sistemas educativos en nuestra región, Latinoamérica, se estructuran en forma piramidal y por lo mismo no ofrecen alternativas de "salidas" intermedias, entonces, la prestación del servicio educativo para los excluidos no puede reducirse a un tramo del sistema porque en tal caso no tendría ningún efecto positivo sobre la población a la que se desea atender.

En síntesis, en una primera aproximación, y sin que agotemos el análisis del tema, existen cinco significados para la equidad en educación. Como hemos intentado mostrarlo, ninguno de ellos satisface plenamente, pues, debido al sesgo que asumen se mues-

tran impotentes para clarificarnos el mensaje que contiene la equidad en educación.

Como podemos inferir, la formulación de la Política de la Equidad se encuentra oscurecida por la falta de un significado que inequívocamente haga que cualquier persona, independientemente de su condición, tenga un repertorio de representaciones análogo respecto a su contenido, cosa que no ocurre cuando la categoría admite varios significados posibles.

Las dificultades de orden semántico que hemos referido someramente, ¿son un obstáculo para entender de qué estamos hablando cuando aludimos a equidad?. Desde luego que no, porque sabemos que bajo este código se encuentra la idea de igualdad, de semejanza, de homogeneidad, de proporcionalidad incluso. Se trata de hacer que el servicio educativo extienda sus benéficos efectos a la mayor cantidad posible de la población, de manera que nadie, al menos idealmente, quede al margen de recibir una educación que le provea las herramientas para un desempeño personal y social satisfactorio.

No podemos dejar de reafirmar que la pretensión de “disminuir las diferencias educativas de la población pasa por generar estructuras sociales y económicas que no produzcan ni reproduzcan las iniquidades”.¹⁷ En efecto, en tanto que una situación que se muestra como conflictiva es el resultado de múltiples agentes que están presentes en su gestación, atacar sus manifestaciones más evidentes e innegables pasa por considerar el complejo cuadro que impulsa, promueve y reproduce, en este caso, las iniquidades. Lo contrario, quedarse solo en los efectos visibles sin atender el fondo del asunto es escamotear las verdaderas “soluciones”. Cualquiera sea el concepto de Equidad que se adopte, en ningún caso podrá contribuir a resolver el permanente tema de las desigualdades sociales, y por lo tanto educativas, cuando los múltiples factores que generan estas perversiones permanecen inalteradas, pues, corres-

ponden a condiciones estructurales y coyunturales que la propuesta neoliberal no pretende atacar, sino, por el contrario, se sustenta en ellas. En este punto, una vez más aparece en el plano de las evidencias, las muchas contradicciones que contiene la reforma neoliberal. En la misma proporción en que todas las sociedades están siendo sometidas a la ley de hierro del mercado, que se ha convertido en el único espacio posible al que todos debemos concurrir para resolver los problemas y necesidades, cada vez más, amplios sectores sociales van quedando en estado de indefensión, pues, al retirarse el Estado de responsabilidades directas en campos tales como la salud y la educación, el desamparo va haciendo presa a la población que contaba con la posibilidad que le ofrecían las redes de protección social creadas por el Estado.

Por último, es necesario decir que el problema de la Equidad no puede dejar de ser contextualizado en el ámbito del “nuevo orden mundial” que surgió de la caída del bloque de los países socialista y el fin de la Guerra Fría. Se trata de un nuevo reordenamiento mundial, de una nueva estructuración geopolítica, en suma, es la presencia ineludible, a escala planetaria, y en todos los espacios humanos, de la teoría, praxis y póiesis del capitalismo. Por eso, hablar de protección social, de re-distribución de la riqueza, de solidaridad, de justicia, de equidad en último término, no va más allá de un ejercicio retórico, que sirve para el discurso de ocasión y que es tolerado y tolerable siempre que no pase de una práctica retórica. Las evidencias mostradas por el Informe del PNUD sobre Desarrollo Humano (1998) muestran la creciente concentración de la riqueza en algunos países y la extensión en aumento y profundización de la exclusión y la marginalidad, incluso en las potencias del norte. El sistema se muestra incapacitado estructuralmente para atender los problemas de las mayorías humanas.¹⁸

LA GRAN CONTRADICCION

En síntesis, y para cerrar el somero examen que hemos ex-

puesto de las Políticas de la Calidad y la Equidad, veamos ahora la siguiente flagrante contradicción. **Si, en esencia, la calidad alude a distinción, diferenciación y la equidad a homogeneización, igualdad, ¿cómo se puede postular al mismo tiempos dos Políticas Educativas que se contradicen y se excluyen?. En otras palabras, ¿Cómo lograr, al mismo tiempo, la diferenciación y la homogeneización?.**

LOS SILENCIOS ELOCUENTES

Llegando al fin de este viaje a través de lo que, a juicio nuestro, constituye lo medular de la Reforma Educativa en vigencia, sus Políticas, queremos cerrar esta exposición con algunas referencias sobre lo que denominamos “los silencios elocuentes”, esto es, las grandes omisiones que por su magnitud, provocan un efecto totalmente distinto al que se proponían. Si para los reformadores de los organismos internacionales, eludir aspectos esenciales del proceso educativo, negar las realidades dejándolas de mencionar, ignorándolas en suma, es una forma eficaz de “resolver” conflictos, tal “solución” se asemeja a la lógica de aquel hombre que para escapar de la tormenta se metió al medio del río. No es por vía de la negación simbólica que la realidad deja de ser y de existir, pues, en tanto que “es”, independientemente de sus denominaciones, la palabra, el código, la clave no hace más que reafirmar su existencia, y aún sin mencionarla resulta impotente para desmentirla. De manera que la supresión lo único que provoca es la emersión. Por eso, los silencios son tan elocuentes: “el poder no habla, porque no necesita hacerlo”.¹⁹

La primera gran omisión es la **falta de una concepción antropológica**, es decir, no hay en toda la propuesta de Reforma una definición transparente acerca de la imagen modelo de hombre que se pretende por medio de la educación. En tanto que estas preocupaciones corresponden al ámbito de la filosofía, las tenden-

cias a considerar el trabajo de la escuela desde el punto de vista de “productos”, repelen el pensamiento que remite a instancias de reflexión en torno a las grandes interrogantes humanas, en particular, las del orden ético. En una escuela mediatizada a intereses mercantilistas, puesta en función de proveer “capital humano” para la competitividad, abordar el tema antropológico de la educación resulta superfluo, trivial. La competitividad en el mercado no tiene otro norte como no sea el “éxito” medido con cartabones econométricos. Todo lo demás es fútil, pues, la ética del mercado es el mercado de la ética.

Paralelamente a la observación anterior, y como su corolario, es preciso decir que en la Reforma Educativa **no hay una definición explícita respecto a la filosofía que se adhiere**. Pero no podemos dejar de reconocer que en el caso venezolano al menos, existen algunos documentos en los cuales se reconoce que es el “pragmatismo” la filosofía sobre la cual se sustenta. Y aún así tendríamos que señalar que el pragmatismo, al menos en la versión de su fundador John Dewey,²⁰ excede con mucho las limitadas reducciones a que ha sido sometido, sin discutir aspectos esenciales de su pensamiento que merecerían ser revisados detenidamente. En tal sentido, la deuda de la Reforma Educativa estaría en la falta de un desarrollo suficientemente sustentado respecto a la adhesión al pragmatismo como la filosofía que la respalda. Mientras se asuma que la filosofía pragmática se constriñe a la versión manualista de Dewey, se están pasando por debajo de la mesa, aspectos esenciales de su pensamiento y que hacen al conjunto de la crisis de paradigmas que hoy vivimos.

La formación valórica y actitudinal, tan importante en la educación de la juventud, resulta un evidente contrasentido. En efecto, percatados los reformadores de la importancia que tiene el tema de los valores, hemos asistido a una verdadera explosión de literatura que aborda los valores y su enseñanza. Incluso más, uno de los “ejes transversales del Currículo” es el “valor”. Se supone

entonces que los valores recorren toda la geografía de los contenidos y que no hay posibilidades de una enseñanza satisfactoria sin la presencia de ellos. Ahora bien, **¿de qué valores se trata?**. Porque no hay ninguna duda respecto a los valores que vehiculiza, pregona e internaliza la Reforma Educativa que está alimentada en su propia axiología: **calidad, competitividad, equidad, eficiencia**. Ya nos hemos referido a los serios problemas de interpretación de la “calidad” y la “equidad”. Respecto a la competitividad, habría que discutir en primer término el sentido que asume para ser considerada un valor, pues, en principio, debemos compartir que se trata de un disvalor en tanto que coloca a los hombres en la búsqueda de éxitos al margen de otras consideraciones. Peor aún, el “trabajo”, resulta otro de los ejes transversales, en circunstancias que bien sabemos por experiencias muy directas, que si algún drama humano ha generado el modelo neoliberal ése ha sido el de la desocupación, el paro forzoso o la cesantía que tan cruelmente padecen importantes sectores de nuestras sociedades. Los parados no son un dato estadístico, son una cruel realidad que se incrementa en la medida en que la competitividad exige la incorporación de tecnología de punta que expulsa mano de obra. Entonces, ¿en qué consiste el valor trabajo?; ¿cómo vamos a fomentar el trabajo en nuestros niños si sabemos que muchos de ellos ya están condenados a ser excluidos de esta posibilidad?. Así sucesivamente podríamos analizar cada uno de los “ejes transversales” para constatar que como valores que propone el currículo de la reforma resultan bastante elusivos.

No se percibe en el modelo educativo propuesto la complejidad y multiplicidad de agentes externos a la escuela. En rigor, la escuela en nuestro tiempo está seriamente amenazada por otros poderosos agentes educativos. La presencia cautivante de la cultura massmediática, de las redes informáticas, de las autopistas del saber, son realidades que no se pueden obviar, que no se pueden desconocer si la escuela quiere ganarse un derecho a seguir educando a los jóvenes. Pero lo cierto es que en la Reforma éste aspecto está, a juicio nuestro, muy insuficientemente abordado. En este orden

de ideas, si alguna crítica válida se puede compartir con la visión post moderna ésta es, precisamente, que la educación y la escuela como su principal agente han entrado en un proceso de declinación frente a instancias educativas de mayor atractivo, con más alcance y sustentada en complejos equipamientos tecnológicos.

La educación de jóvenes y niños en esta hora navega en un proceloso mar de contradicciones. Los gobiernos nacionales son convocados para que el mayor número posible de infantes y jóvenes concurren a las aulas escolares, sobre el supuesto que la educación sea un recurso lícito para sobrevivir con “éxito” en nuestra sociedad. Pero se sabe con antelación que la escolaridad no es el pasaporte que garantiza transitar con satisfacción por la aduana del trabajo, del acceso a una vida digna, de la posibilidad de conformar una familia con la debida protección y las mínimas seguridades, pues, la escolaridad ha debido ceder terreno frente a las “competencias” o los “perfiles” que cada empresa requiere y solicita.

El tema ecológico, de tanta importancia para la humanidad, está insuficientemente tratado. Ciertamente existe un “eje transversal” específico: “ambiente”, pero una vez más debemos apuntar a las incongruencias que no se pueden soslayar.

¿Cómo se puede postular el eje transversal medio ambiente en circunstancias que las necesidades de la economía de mercado imponen cada vez mayor agresión a la naturaleza. ¿Acaso nos olvidamos que la primera potencia mundial es también la principal contaminadora del ambiente con un aporte de 5.228 toneladas de anhídrido carbónico anuales? (...) ¿Vamos a hacer la vista gorda frente al efecto invernadero, a la lluvia ácida, a la destrucción de la capa de ozono?. En consecuencia, ¿cómo vamos a tratar el tema del medio ambiente con nuestros estudiantes?; ¿ocultándoles la verdad, o mostrándoles una visión estrecha e interesada para que vean el problema en términos reducidos y casi románticos?²¹

Omisión de los Derechos Humanos. Un aspecto de tanta trascendencia para las naciones, en particular para las nuestras que viven bajo el permanente acoso de las tentaciones autoritarias, el tema de los Derechos Humanos tendría que ocupar un lugar de excepción en la propuesta reformista. Peor aún, puesto que los Derechos Humanos no se reducen a las históricas conquistas de la libertad, igualdad y fraternidad, sino que abarcan un importante espectro de condiciones que hacen viable la vida auténticamente humana, la escuela, la institución educativa tendría que hacer de los Derechos Humanos un permanente y reiterado objeto de estudio, análisis y reflexión respecto a sus implicaciones de manera que aquéllos dejen de ser retórica y se conviertan en condiciones para un desarrollo democrático. Sin embargo, el proyecto reformista omite toda referencia a un tema vital para la existencia humana, más todavía si tenemos presentes que, a pesar de todos los formidables avances tecnológicos aún no se crea una vacuna contra las tentaciones autoritarias.

Ausencia de una definición transparente respecto a la Democracia y Modernización. Dos categorías tan relevantes para las sociedades aparecen sin una definición que permita identificar cuáles son sus contenidos. En consecuencia, sin este requisito, la democracia y la modernización pueden entenderse de todas las maneras posibles, pues, se trataría de palabras de plástico, es decir, que se comportan igual que ese material adaptándose a todos los usos que el usuario se proponga. La democracia es participación y no de cualquier manera o creyendo que existe participación cuando se cumplen rituales de votación, sino permitiendo el desarrollo de todas las formas imaginables y posibles de organización desde la base, de manera que la ciudadanía cuente con múltiples canales de expresión y participación en la toma de decisiones. Puesto que se trata de categorías de frecuente usos y que se proclaman permanentemente, es una grave omisión no conceptualizarlas con el rigor y profundidad que requieren.

PALABRAS FINALES

Corta sería nuestra visión si no admitiéramos que la Reforma Educativa contiene atractivos llamados. ¿Con qué argumentos nos oponemos a la pretensión de “calidad” en la educación?. ¿Cómo podríamos hacer proposiciones de más calidad en educación, cuando se anuncia la calidad total. Tras la fachada técnica, se enmascara la naturaleza esencial de la educación como espacio político, es decir, ámbito determinantes para el desarrollo de la *polis*, de la *res pública*.²²

Sea como fuere el viaje a la esperanza continúa en el hacer cotidiano de los maestros, de los padres y estudiantes que a pesar de todo el bombardeo sistemático a que están sometidos perciben que algo de perverso hay en discursos que en los hechos encuentran sus propias contradicciones.

Notas

¹ CORAGGIO, José Luis. (1997). *La Educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

² NUN, José. (1995). “América latina en la década del noventa”. En Minsburg-Valle. *El impacto de la globalización*. Buenos Aires: Ediciones Letra Buena.

³ GALBRAITH, John Kennet. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Buenos Aires: Emecé Editores.

⁴ HUSSAIN, Shadid. (1999). Discurso al PROMEDLAC. Santiago de Chile 1993. En Donoso, Roberto. *Mito y Educación. El impacto de la globalización en la educación*. Buenos Aires: Editorial Espacio – CDCHT.

⁵ El autor de esta teoría es el Premio Nobel en Economía, Theodore Schultz expuesta en un trabajo que lleva el sugestivo título *Invirtiendo en la gente*. Ariel, Barcelona. 1985.

⁶ WORLD BANK. 1995. P. 23

Roberto DONOSO. RELACIONES ENTRE GLOBALIZACION Y EDUCACION. p. 27-57.
GEOENSEÑANZA. Vol.4-1999(1). Semestral. **Déposito Legal** pp.97-0009. ISSN 1316-6077.

⁷ National Commission Excellence in Education. *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington DC. Us Government. Printig Office, 1983. Citado por: CEPAL–UNESCO. Educación y Conocimiento, ejes de la transformación productiva con equidad. Santiago, de Chile. 1990

⁸ HUSAIN, Shadid. Citado por CEPAL–UNESCO. (1992). *Conocimiento y educación, ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

⁹ A finales del mes de octubre del presente año, Federico mayor fue sustituido en el cargo de Director General de la UNESCO por un ciudadano japonés. Esta designación ha sido polémica por cuanto se afirma que en la elección del reemplazante de Mayor primaron intereses económicos más que otras consideraciones.

¹⁰ Mayor, Federico. Citado Por CEPAL–UNESCO. (1992). *Conocimiento y Educación, ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

¹¹ CEPAL – UNESCO. *Educación y conocimiento, ejes de la transformación productiva con equidad* Santiago de Chile. 1992. Citado por: Donoso, Roberto: *Mito y Educación. El Impacto de la globalización en la educación*. Editorial Espacio. Buenos Aires. 1999.

¹² CEPAL – UNESCO. Op. Cit.

¹³ AGRAZ, Fernando. *Financiamiento de la educación: la experiencia mexicana*. Citado por: Donoso, Roberto. Op. Cit.

¹⁴ D'ELORS, Jacques. *La Educación encierra un tesoro*.

¹⁵ DONOSO, Roberto. *Mito y educación*. Op. Cit. p. 165.

¹⁶ Ibid. p. 171.

¹⁷ Véase: ARMAND, Jorge. (1998). *Más allá de la Modernidad. Del mito del Eterno Progreso al Mito del Eterno Retorno*. Ediciones Actual. Dirección de Cultura y Extensión. Mérida: ULA. Talleres Gráficos Universitarios.

¹⁸ BERSTEIN, Basil. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. CIDE. Santiago de Chile.

¹⁹ Es importante señalar que en el caso de Dewey se ha difundido una verdadera “leyenda” que enfatiza aspectos unilaterales de su pensamiento, tal como presentarlo como pionero de la “escuela – taller”; defensor de la educación democrática, obviamente al estilo norteamericano; precursor de la moderna psicología, en particular del “conductismo”. Con todo lo valedero de estas interpretaciones, lo cierto es que el gran mérito de Dewey es el desarrollo de una filosofía de la tecnología que se sustenta en un optimismo pragmático que exacerba hasta sus límites las posibilidades del “progreso” fundado en la expansión de la ciencia y la técnica. De esta forma, el pragmatismo de Dewey encierra una crítica a la metafísica tradicional, a la ética de Kant, a las posibilidades de unas certezas –

Roberto DONOSO. RELACIONES ENTRE GLOBALIZACION Y EDUCACION. p. 27-57
GEOENSEÑANZA. Vol.4-1999(1). Semestral. **Déposito Legal** pp.97-0009. **ISSN** 1316-6077.

verdades- que resultan inalcanzables, y que habrían esterilizado al pensamiento.

²⁰ DONOSO, Roberto. (Junio de 1999). "La Constituyente Educativa". Ponencia presentada en el *Foro sobre la Constituyente Educativa*. Mérida.

²¹ DONOSO, Roberto. *Mito y Educación*. Op. Cit.

Fecha Aprobado: 1999/11/24