



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación



GEOEDUCACIÓN Y GEOCULTURA.

**Una aproximación a las articulaciones entre educación,
cultura y globalización en el sistema-mundo**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA: José Luis Martínez Rosas

DIRECTOR DE TESIS: Dr. Armando Ulises Cerón Martínez

Pachuca de Soto, Hidalgo. Diciembre de 2014

TABLA DE CONTENIDOS

UNA INTRODUCCIÓN A LA GEOEDUCACIÓN Y LA GEOCULTURA	5
1. Prolegómenos	5
Un acercamiento al objeto de estudio	5
Acerca de la delimitación del referente empírico	7
¿Por qué se estudia? La mirada miope, un problema práctico	8
¿Para qué se estudia?	13
Preguntas básicas y contexto disciplinario en cual se construye el objeto de conocimiento	14
La posición epistemológica que se asume	18
Posición teórica desde la que se aborda el objeto de conocimiento	22
Cómo se estudia el objeto. La cuestión del método	24
2. Bosquejo de la sociedad mundial	29
3. Aproximación a la geoeducación	33
4. Acercamiento a la geocultura	37
5. Situación de la educación en México	41
CAP. 1. SOCIAL MUNDIAL Y GLOBALIZACIÓN	46
1.1. Antecedentes de la sociedad mundial: la modernidad y el capitalismo	46
1.2. Globalización y sociedad mundial. Hacia el sistema-mundo	60
1.3. Algunas dimensiones de la sociedad mundial	63
1.4. Tres estilos de vida en la globalización: Norteamérica, Europa y Japón	72
1.5. Dos paradigmas en la globalización: la sociedad del conocimiento y el desarrollo humano	75
A modo de cierre: el sistema-mundo hoy	76
CAP. 2. SISTEMA MUNDIAL DE EDUCACIÓN, GEOEDUCACIÓN Y TENDENCIAS MUNDIALES EN EDUCACIÓN	80
Introducción	80
2.1. El debate sobre el sistema mundial de educación	81
2.2. La geoeducación y el debate sobre el sistema mundial de educación	92
2.3. Las macro-tendencias y los actores mundiales en la geoeducación	97
2.3.1. La sociedad del conocimiento y el sistema-mundo	99
2.3.2. La expansión educativa mundial	107
2.3.3. La homogeneización del modelo de institución escolar y del currículum y la estandarización de evaluaciones	114
2.3.4. La especialización de las IES	128
2.3.5. La internacionalización y el multilateralismo en educación	142
2.3.6. Los organismos multilaterales y las agendas educativas globales	146
2.4. El multilateralismo y la internacionalización en dos regiones continentales	159

A manera de conclusión: semblanza de la geoeducación	161
CAP. 3. SISTEMA CULTURAL MUNDIAL, GEOCULTURA Y PRINCIPIO EDUCATIVO DEL BLOQUE NEOLIBERAL-NEOCONSERVADOR	167
Introducción	167
3.1. Geocultura y sistema cultural mundial	174
3.1.2. Componentes estructurales de la geocultura	179
3.1.3. Núcleos simbólicos	183
3.2. Bloque histórico, bloque ideológico e intelectuales	195
3.3. Bloque ideológico neoliberal-neoconservador, geocultura y geoeducación	206
3.3.1. Posicionamientos liberales	211
3.3.2. Posicionamientos neoconservadores	213
3.3.3. Posicionamientos fundamentalista y populista autoritario	215
3.4. El principio educativo en la construcción de hegemonía y los procesos geoculturales	222
3.4.1. El principio educativo y el centro directivo en la construcción de hegemonía y la constitución del bloque ideológico	222
3.4.2. Hegemonía y neohegemonía. Pensamiento único y heterogeneidad cultural	228
3.5. Regionalización hemisférica de la geocultura. El caso de América del Norte	232
A modo de conclusión: el bloque ideológico neoliberal y neoconservador en el contexto global	234
CAP. 4. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, REFORMAS RECIENTES E INCIDENCIA DEL BLOQUE IDEOLÓGICO NEOLIBERAL-NEOCONSERVADOR	238
4.1.. Historia y oleadas de reformas educativas recientes en México	238
4.2. El bloque ideológico neoliberal-neoconservador y la educación en el nivel nacional	242
4.2.1. Neoliberalismo en la educación mexicana. Los proyectos educativos del empresariado	243
4.2.2. Neoconservadurismo en la educación mexicana. El proyecto educativo de la Iglesia Católica	248
4.2.3. Fundamentalismo en la educación mexicana. Los posicionamientos de diversos grupos	251
CONCLUSIONES GENERALES	253
REFERENCIAS	260

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO	Página
Gráfico 1. Formas de gobierno en el siglo XX	56
Gráfico 2. Civilización Occidental Cristiana Y Eurocéntrica	58
Gráfico 3. Subperíodos y dimensiones de la globalización	63
Gráfico 4. Población adulta con enseñanza terciaria en el mundo	110
Gráfico 5. Alumnos en el mundo en el nivel terciario	111
Gráfico 6. Graduados en el mundo	112
Gráfico 7. Estudiantes internacionales	113
Gráfico 8. Principales universidades en los rankings mundiales	134
Gráfico 9. Principales universidades en un ranking latinoamericano	137
Gráfico 10. Cultura y conceptos vinculantes con otras dimensiones	171
Gráfico 11. Sistema cultural mundial	175
Gráfico 12. Núcleos simbólicos de la geocultura	195
Gráfico 13. Tipos de intelectuales	203
Gráfico 14. Bloque ideológico dominante	208
Gráfico 15. Centro directivo del bloque ideológico dominante	224
Gráfico 16. Principio educativo y filosofía del bloque ideológico	224

UNA INTRODUCCIÓN A LA GEOEDUCACIÓN Y LA GEOCULTURA

La educación contemporánea y sus procesos de formación se realizan inmersos en una realidad inédita en muchos de sus elementos. Fenómenos como la globalización, la sociedad del conocimiento, la revolución tecnológica o el deterioro del hábitat y del equilibrio ecológico obligan a explicar y comprender los procesos educativos desde una mirada crítica y también compleja y a comprometer la acción educativa y la formación con proyectos de futuro que atiendan las problemáticas derivadas de las nuevas realidades.

Particularmente con la globalización se vuelven altamente relevantes los procesos metanacionales en todos los órdenes: economía, política, cultura, educación, etc. De ahí surge la urgente necesidad de dar cuenta de ellos.

Sin duda revisten gran interés los estudios que abordan la relación entre los procesos metanacionales educativos con los de otros órdenes: poblacionales, económicos, de salud, políticos, de seguridad, ecológicos o de derechos humanos, entre otros.

Sin embargo, las limitaciones en los recursos: materiales, financieros, humanos y de tiempo, nos han llevado a delimitar este esfuerzo solo en dos dimensiones de los procesos globales: los educativos y los culturales.

En virtud de lo anterior, esta tesis se orienta a generar conocimiento sobre los procesos metanacionales educativos y culturales y las relaciones entre los mismos.

1. PROLEGÓMENOS

Un acercamiento al objeto de estudio

Esta investigación tiene como objeto de estudio las tendencias principales de la educación mundial en el horizonte histórico de un tiempo de media duración y desde una perspectiva “gloncal”, es decir: global, nacional y local, en la que se articulan los distintos niveles de organización social.

Tales tendencias educativas se estudian con relación a la cultura, específicamente con una parte de ella: las posiciones discursivas principales de envergadura mundial: neoliberales y neoconservadoras, que se constituyen en el principio educativo de la cultura global. Las tendencias educativas y su vinculación con los rasgos y discursos de la cultura mundiales son los elementos principales del objeto de estudio ubicados en el nivel global.

Mientras que en el nivel nacional del objeto de estudio se encuentran los proyectos y posicionamientos discursivos de actores sociales y educativos en materia de educación. De hecho las posiciones educativas que alcanzan cierto grado de formalización se constituyen en proyectos, particularmente los neoliberales y los neoconservadores, mientras que otros apenas alcanzan a constituirse como posicionamientos en materia educativa y logran una presencia solamente local.

Desde luego se abordan los vínculos de las tendencias educativas globales con dichos proyectos nacionales y posicionamientos locales en México. Todos ellos de uno u otro modo están presentes tanto en el sistema educativo nacional, como en la Constitución General de la República y en la legislación secundaria donde se expresa el proyecto educativo nacional.

Asumimos que lo global antes de serlo fue local, además de que lo global existe en lo nacional y lo local y no puede existir sin ellos, puesto que cada aspecto singular de un sistema complejo contiene los rasgos generales de éste (Morín, 1997). Los niveles más específicos de un todo gloncal sirven de soporte al nivel más inclusivo y general y al mismo tiempo subsumen los componentes compartidos o generales del todo y los articulan a los aspectos particulares o diferenciales de tal manera que producen una cierta hibridación, así lo nacional mexicano es distinto y al mismo tiempo comparte rasgos con lo nacional

colombiano, mientras que lo local guanajuatense hace lo propio con relación a lo local hidalguense.

Acerca de la delimitación del referente empírico

Existe un aspecto que resulta relevante con relación a la delimitación temporal del objeto de estudio: el carácter asincrónico del surgimiento de los distintos rasgos y tendencias de la educación y la cultura globales o de los distintos proyectos y posicionamientos educativos en la escala nacional, como es el caso de México.

La delimitación temporal de la educación global, la cultura global y su articulación, en tanto nivel global del objeto de estudio, abarca desde inicios del siglo XX hasta inicios del XXI, es decir, la época actual.

Respecto a los distintos procesos de la educación global, aunque puede rastrearse su génesis e inclusive establecer una época de natalicio, de cualquier manera, un proceso respecto a otro muestran carácter asincrónico en su génesis y desarrollo.

Dos casos sirven como ejemplo de lo anterior:

- a) Puede establecerse en los años 30s del S. XX y en los Estados Unidos (EU) el surgimiento de la categoría “competencia” que homogeneiza actualmente los discursos educativos, diseños curriculares y contenidos de evaluación.
- b) Mientras que el “espacio europeo de educación (enseñanza) superior”, como paradigma de la internacionalización y convergencia de sistemas educativos, que incluye a los países europeos, Rusia y Turquía, puede situarse en la Unión Europea, con el Pacto de Bolonia suscrito en la ciudad italiana del mismo nombre en 1999, aunque se inserta en la llamada estrategia de Lisboa y es el principal precedente para declaraciones de los ministros de educación europeos realizadas cada dos años en diversas ciudades: Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005 y Londres 2007, entre otras.

Sin embargo los proyectos y posicionamientos educativos de diversos actores en México, como nivel nacional del objeto de investigación, se estudian desde los

años 80s del siglo XX, específicamente a partir del sexenio del Presidente Miguel De La Madrid hasta 2013, año en que se han realizado las últimas reformas en materia educativa.

¿Por qué se estudia? La mirada miope, un problema práctico

A partir de la experiencia y la interacción durante más de tres décadas con docentes de educación básica en México y con académicos de educación media y superior, el autor de esta tesis considera que dichos sujetos han construido generalmente una mirada miope, es decir una mirada hacia la educación y sus preocupaciones profesionales con una limitación en la vida cotidiana del aula y la escuela y con un horizonte temporal de corto plazo. También resulta notable que las instituciones educativas guanajuatenses generan sus planes de desarrollo en el horizonte de una década o dos a lo sumo y que los gobiernos locales y el gobierno federal carezcan de planes de desarrollo transexenales, salvo muy escasas excepciones.

Sin duda la mirada miope subyace a la preocupación, a la conceptualización del ámbito de competencia y a la planeación del desarrollo circunscritas a la inmediatez en el espacio y el tiempo, ya sea que se trate de una institución o de un sujeto. Ésta mirada justifica estudios macro y de largo plazo.

Hoy, en la época de la globalización y de los cambios vertiginosos, esta mirada nos hace quedar inermes y sufrir las influencias muchas veces fatales del contexto hasta el punto de convertirse en obstáculos infranqueables en el desarrollo de las organizaciones e instituciones en unos casos; en otros, esa miopía en la mirada puede disminuir las posibilidades de sobrevivencia institucional y organizacional e incluso en casos extremos puede resultar hasta suicida.

Consecuentemente desde su posición local en el presente, los sujetos e instituciones educativas para apropiarse de mejor manera de su realidad requieren escudriñar con telescopio la globalidad y anticipar el futuro. Contrariamente a una mirada local, se requiere construir una mirada gloncal para sobreponerse a la experiencia de la vida cotidiana en el presente e identificar las tendencias de futuro.

R. Stavenhagen (2001) al reseñar las discusiones de la Comisión Delors en el seno de la UNESCO manifestaba que la globalización y las tecnologías de la información y comunicación eran las dos grandes tendencias del presente-futuro que se debatían con relación a la educación mundial.

La globalización en buena medida nos ha tomado por sorpresa. En el curso de escasas décadas el mundo ha dado un vuelco y parece que todo ha sufrido una transformación radical; tanto que se le puede considerar como una verdadera revolución.

Como muestra del avasallador desarrollo de la globalización, México desde 1994 abrió sus fronteras económicas a través del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN), desde entonces se han sucedido diversos tratados de corte similar y los bienes de consumo, servicios y capitales provenientes del extranjero han tenido presencia progresiva en el “mercado” mexicano, mientras que se ha incrementado la capacidad exportadora del país en algunas ramas y sectores de la economía.

Otro hito de la globalización, pero en materia educativa es el establecimiento de verdaderas “agendas internacionales” (Bonafant, Tarabini-Castellani y Nerger, 2007), las cuales en México han tenido diferente acogida; diversos actores las han “sufrido”, otros han asumido un carácter reactivo tratando de adaptar los sistemas, instituciones y prácticas educativas a las grandes transformaciones del mundo en esta materia, así puede interpretarse la actividad del grupo “Mexicanos Primero” y la Secretaría de Educación Pública, así como la nueva legislación emitida por el Congreso Federal; mientras que otros actores más, como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la educación (CNTE), han manifestado un abierto rechazo a las mismas.

Diversos investigadores han realizado esfuerzos notables para describir y teorizar la naturaleza de las transformaciones mundiales en educación, sobre todo a partir del desarrollo de la investigación en educación comparada (Altbach y Kelly, 1990; Calderón López-Velarde, 2000).

Por ejemplo, Schneider en el inicio de la década de los 30s en Alemania sentó las bases de los estudios de pedagogía internacional, extranjera y comparada, mediante su propia producción escrita y editando la revista: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Más tarde Kendel (1933, 1955) plantea lineamientos para la investigación educativa comparada.

En 1930 Eberhart (en: Mollis, 1993) postuló que entre los sistemas educativos nacionales “existían numerosos aspectos en común que requerían que la pedagogía comparada se ocupase de los ‘principales problemas educativos mundiales’... (y) expuso las tendencias pedagógicas observables en todo el mundo”.

Más tarde Schriewer (en: Pereyra y Perea, 1996) menciona la existencia de distintos indicadores de la internacionalización de la educación, entre ellos:

1. El bachillerato internacional (Peterson, 1972).
2. La Conferencia Internacional sobre Educación y en particular la de Jomtien en 1990 (UNESCO, 1992).
3. Los programas educativos mundiales (Foure, 1972-1973).
4. Los indicadores de la educación mundial (Komenan, 1987).
5. La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (Postlethwait, 1987).

Popkewics (1996) es otro de los teóricos que analiza algunos cambios educativos a nivel mundial, también desde la perspectiva de la educación comparada y llega a identificar el “último movimiento mundial de reforma escolar producido durante la década de los años sesentas” y discute acerca del surgimiento de las actuales reformas, sosteniendo que su génesis inicia con las interrelaciones entre “instituciones implicadas en el sistema educativo” e identifica entre éstas a la OCDE, la UNESCO y el BM, y señala que tienen su foco de atención en los profesores y su formación, profesionalización y competencia; Popkewicz establece además que las actuales reformas “mantienen y amplían elementos de anteriores movimientos reformistas nacionales”.

Sin embargo, la complejidad de dichas transformaciones manifiesta en la cantidad y diversidad de aspectos que han sufrido cambios y en las propias características de los mismos, además de sus interrelaciones, así como el crecimiento de la cantidad de estudios respecto a estos temas, han influido en que nuestra comprensión abarque aspectos puntuales sin alcanzar en la mayoría de los casos una visión de conjunto.

En consecuencia, una tarea de la mayor urgencia para los educadores y expertos en los diversos ámbitos de la educación consiste en comprender como los anteriores fenómenos o al menos cada uno de ellos incide en los sistemas educativos y en las prácticas educacionales y como sobredeterminan la formación de personas y la constitución de subjetividades en los espacios de la educación formal.

Sin embargo, hay que empezar por comprender en su conjunto la naturaleza y características de las transformaciones o cambios mundiales en materia educativa. Tal tarea supone un alto grado de complejidad e indeterminación de la realidad educativa; sin embargo, estas características de las transformaciones mundiales, nacionales o locales no imposibilitan su inteligibilidad, sino que exigen un mayor esfuerzo de comprensión. Por eso coincidimos con Hugo Zemelman (2001: 27-32) cuando afirma que la complejidad debe asumirse como un “desafío del pensamiento” e implica “determinar la existencia de una realidad potencial que se puede activar a partir de visiones utópicas discrepantes”; en otros términos se requiere reconocer las tendencias de desarrollo asumiendo el carácter complejo de la realidad, así como del propio pensamiento (Morin, 1988; Ardoino, 2005).

Desde luego entre los intelectuales y académicos está en debate la tesis relativa a que las tendencias globales tienen un carácter predominante sobre las nacionales, tal y como lo sostienen los investigadores que realizan un análisis del sistema mundial o sistema-mundo como Inmanuel Wallerstein, Samir Amin, André Gunder Frank y Giovanni Arrighi. Respecto a esta polémica puede considerarse que la delimitación de los objetos de estudio o de las propuestas de cambio en materia educativa, sea en los ámbitos locales, nacionales o mundiales, refleja una toma de

posición explícita y consciente o al menos implícita respecto al locus principal de los cambios, transformaciones e innovaciones educativas.

Para el autor de la presente tesis, los procesos globales tienen predominancia sobre los nacionales y la tendrán cada vez más, sobre todo en el caso de los países semi-periféricos –como México- o absolutamente periféricos.

La antítesis de lo anterior solo podría afirmarse al decir que los procesos nacionales tienen preeminencia sobre los globales en el caso de los países centrales y particularmente en los EU, dada su posición como nación hegemónica, ya que comparten la dirección de los procesos globales a través de su influencia en ciertas agencias u organismos internacionales (ONU, UNESCO, etc.) o multilaterales como la OCDE, la OMC y otros; esta situación es concordante con lo que explicita Popkewics en el sentido de que los planteamientos o posicionamientos de movimientos reformistas nacionales en educación se recogen en buena medida en las reformas educativas actuales.

Pero aún en estos casos la imbricación de los países centrales con el conjunto del sistema-mundo, o como se sostiene en esta tesis con la *geoeducación*, hace inviable la autodeterminación en su extremo de autarquía, al mismo tiempo que resulta necesario un equilibrio entre los aspectos autónomos y los heterónomos, en una suerte de homeostasis social.

Justamente la emergencia de Estados-Posnacionales como nueva condición de los Estados-Nación en el mundo de las relaciones “internacionales” entre Estados, así como el desplazamiento del segundo concepto por el primero en las investigaciones y en la teoría social, aluden a las anteriores circunstancias, es decir, a la progresiva preponderancia de los procesos globales sobre los nacionales, con las diferenciaciones correspondientes a la posición, ya sea central, semiperiférica o periférica, que ocupa una nación determinada y su Estado-Posnacional en el sistema-mundo.

Si la tesis anterior que afirma la progresiva preponderancia de los procesos globales sobre los nacionales sobre todo en los países semiperiféricos y periféricos es correcta, la educación en México como país semiperiférico parece

estar destinada a una mayor determinación heterónoma, situándose su locus de control a partir de las agendas educativas internacionales.

Sin embargo, con relación a tal determinación debe matizarse el hecho puesto que, como se verá en diversos apartados, se trata más bien de una “sobredeterminación”, ya que los diversos elementos de dichas agendas educativas internacionales parecen contar con las mediaciones necesarias dentro del país para poderse instalar y constituirse en elemento de la agenda educativa nacional; lo anterior se debe a la existencia de diversos aspectos culturales y educativos: discursos, posicionamientos y proyectos por parte de diversos actores nacionales que parecen concatenarse de manera natural y alinearse en determinadas coyunturas para hacer avanzar las propuestas específicas de dichas agendas; de tal modo que lo global se hace uno con lo nacional adquiriendo una fisonomía propia en el seno de la sociedad nacional.

Aún y cuando la sobredeterminación de lo global pareciera ser avasallante y no dejar margen de acción u otras alternativas, en un país semiperiférico como México las instituciones y sujetos educativos pueden actuar desde su circunstancia local hacia lo global y desde su presente hacia su porvenir.

¿Para qué se estudia?

Con relación a los propósitos, la Revista Mexicana de Investigación Educativa en su número 47 de octubre-diciembre de 2010 recogió la respuesta de un reconocido grupo de especialistas a la pregunta: ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre el cambio educativo en los próximos diez años? Uno de ellos, Igor F. Goodson de la Universidad de Brighton del Reino Unido respondió señalando la necesidad de “mejorar nuestro entendimiento de los períodos históricos” y la omisión absurda del tiempo (histórico) en los estudios del cambio social y educativo que presentan nociones parecidas a una fotografía y enfatizaba que el cambio debe ser visto históricamente; por lo que habría que recuperar el cambio operando en tres niveles de tiempo: largo, mediano y corto, de acuerdo al enfoque de la Escuela *Annaliste* (de los Annales, en Francia).

A una inquietud similar responde esta tesis, ya que se propone mostrar un tipo de cambio educativo, a nivel global, más allá de una fotografía, explorando sus componentes en una perspectiva temporal que engarza el tiempo largo y medio.

Elucidar las dinámicas y procesos mencionados con antelación tiene por sí mismo un gran interés teórico para la investigación educativa y para la toma de decisiones en materia de política educativa; así que la temática es interesante por sí misma y lo seguirá siendo en la medida en que la globalización en materia educativa siga su curso, se profundice y se desarrolle cada vez más.

De manera específica, esta tesis doctoral tiene como propósito realizar una contribución para hacer inteligible la educación “global” y visualizar algunas de sus principales tendencias en el contexto de la globalización, al mismo tiempo que proporciona una manera de comprender su estrecho vínculo con la cultura planetaria y con otros aspectos de la sociedad mundial.

Así mismo se pretenden mostrar algunas articulaciones de los aspectos anteriores con la educación nacional, considerando que por este medio sobredeterminan los procesos de formación particulares que ocurren en el seno de las múltiples prácticas educativas que un sujeto o un grupo de ellos experimentan a lo largo de su proceso de constitución como sujetos educativos y sociales.

Con el conocimiento construido, seguramente se ampliará la masa crítica de conocimientos a los que los expertos, tomadores de decisiones y actores en educación acuden para fundamentar, problematizar o al menos matizar sus propias concepciones, prácticas y tomas de posición. Se espera realizar alguna aportación de interés en los campos de los estudios sociales y culturales de la educación.

Preguntas básicas y contexto disciplinario en cual se construye el objeto de conocimiento

Estudiar los fenómenos educativos actuales a nivel mundial y su articulación con los nacionales, obliga a asumir una perspectiva teórica que rebasa las preocupaciones tradicionales de algunas de las ciencias de la educación más conocidas.

Nuestra preocupación consiste en responder: ¿Cómo es la educación mundial? ¿Cuáles son sus principales tendencias y rasgos? ¿Hacia dónde va la educación mundial? ¿Cuál es su futuro previsible? ¿Cómo se articulan los principales procesos educativos mundiales y los nacionales?

La pedagogía, la administración educativa o la psicología de la educación no proporcionan respuestas suficientes o adecuadas para la resolución de tales inquietudes, ya que la naturaleza y la delimitación de sus campos problemáticos, así como la inclusividad de sus espacios o campos de conocimiento, la selección y construcción de sus objetos teóricos y sus campos de fenómenos es muy acotada (Zemelman y Quintar, 2007).

Otras disciplinas como la política educativa, la sociología de la educación, la economía de la educación, al igual que la historia de la educación, cuyos campos de objetos teóricos permiten la delimitación de campos fenoménicos de mayor envergadura, logran aportaciones relevantes pero insuficientes para responder las preguntas anteriores.

Los cuestionamientos arriba mencionados no suponen necesariamente la existencia de un sistema social o educativo mundial en los términos empleados por Luhmann y Eberhard (1993), ni mucho menos la conducción racional del mismo o qué ésta dirección recae en un sujeto o entidad rectora que asume la determinación del mismo e indica hacia qué lugar se dirige la educación, que logre desarrollarlo hacia un determinado objetivo o hacia una determinada visión de futuro. Por el contrario, la tesis de que la autorreferencialidad y autopoiesis (autopoyesis, auto-poises o auto creación), recuperando la concepción de Luhmann (1993), recaen en un solo individuo, grupo o institución es tan tentadora, como simplista y quizá maniquea.

Nuevos campos de conocimiento como pueden ser los de la gestión educativa o la prospectiva educativa, las ciencias de la comunicación o las ciencias de la cultura seguramente proporcionan otros elementos de comprensión, aportando una perspectiva inter o multidisciplinaria que no puede desdeñarse.

Reconociendo las posibilidades y límites de las posiciones disciplinarias, interdisciplinarias y multidisciplinarias en ciencias sociales y humanidades, cabe considerar que la búsqueda y construcción de respuestas a tales cuestionamientos requiere posicionarse desde las coordenadas de un tiempo de “media duración”, enmarcado en la “*longe duree*” y en los multiniveles a que obliga una concepción “gloncal”, así como el reconocimiento de la multidimensionalidad que proporciona una mirada integral y multirreferencial, para construir una posición teórica que sintetice de alguna manera el autodesarrollo de la educación y de los elementos heterónomos a ésta que se sitúan en otras dimensiones sociales.

Es posible, dada la naturaleza del objeto, situarse en una mirada transdisciplinaria o metadisciplinaria; partiendo de que la metadisciplinariedad se ubica en el nivel de abstracción y generalización del discurso filosófico y que su umbral respecto a los estudios transdisciplinarios es difuso en algunos casos y siempre complejo.

La transdisciplinariedad puede elevarse al nivel de generalización de los discursos filosóficos, sin embargo no abandona los campos de las ciencias factuales y formales, sino que se imbrica en los todos estos niveles disciplinarios; es decir, dejaría de ser transdisciplina si renunciara a tocar los dominios disciplinarios y no aportara una mirada que al mismo tiempo los rebasara trascendiendo sus fronteras.

La transversalidad surge de las categorías fundantes que se localizan en diversos campos de conocimiento y asumen características del mismo y requieren, a su vez, el concurso de los saberes de otros campos para elucidarlas, por ejemplo la categorías de práctica educativa o práctica curricular, que requiere analizarse con relación a las de práctica social, práctica discursiva, etc.; además, la transdisciplinariedad consiste también en la mirada de fenómenos ya estudiados a partir de los enfoques y aparatos teóricos de otras disciplinas o de su estudio con metodologías que provienen de otros campos disciplinarios; de ahí que la transdisciplinariedad puede generarse con el concurso de categorías, conceptos y diseños metodológicos que provienen de distintos campos disciplinarios y, lo que es fundamental: se traen a una nueva configuración teórica o propuesta

metodológica para explicar y ante todo comprender un fenómeno novedoso, como es el caso de la globalización en materia educativa.

Los trabajos transdisciplinarios se pueden desarrollar desde dos grandes tipos de enfoques multirreferenciales:

Los inter, multi o pluridisciplinarios, que no rebasan la fragmentación disciplinaria, sino que se sitúan en la lógica de las ciencias positivas y de la concepción fragmentaria de la realidad social, natural y subjetiva, y (...)

Los de articulación categorial, metodológica y conceptual, que reconocen la fragmentación disciplinaria como un hecho histórico, pero se sitúan ante el horizonte de superación de tal fragmentación, desde puntos de partida distintos, consistentes estos en diversos supuestos epistemológicos entre los que se incluyen las categorías de totalidad, configuración, círculo hermenéutico, etc., a partir de las cuales se fundamenta el trabajo intelectual.

La perspectiva de articulación y multirreferencialidad no implica suma, yuxtaposición, ni eclecticismo, en la integración de categorías, conceptos y elementos metodológicos, sino la producción de una construcción estable de intelecciones ordenadas y jerarquizadas congruentemente; se trata pues de un entramado metodológico, conceptual y categorial nuevo, que retoma significantes y significados ya existentes en diversas aportaciones, pero las reconstruye en un sistema coherente. (Martínez Rosas, 2006)

La complejidad en la realidad externa al pensamiento y en este mismo son una condición que permite la articulación multirreferencial, “permite en ciencias sociales y humanidades ligar conceptos y métodos, es decir: “ligar lo heterogéneo” (Ardoino, 2005:37).

Por eso coincidimos con Ardoino (en Balcázar y Martínez Rosas, 2013) cuando afirma, al referirse al pensamiento complejo que necesita:

Implementar ópticas de lectura plurales y contradictorias para entender mejor un objeto, un objeto de investigación, una dificultad, un problema”

(...), de ahí que la complejidad requiera del análisis multirreferencial y “la transdisciplinariedad (que) corresponde a una necesidad de volver a la unidad.

Considerando que es posible desarrollar una mirada transdisciplinaria, resulta necesario identificar los retos que se requieren superar; entonces es necesario preguntarse ¿Cuáles son las implicaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas que conlleva asumir una mirada transdisciplinar para estudiar los procesos educativos globales?

La posición epistemológica que se asume

Se parte de considerar la realidad humana contemporánea como totalidad susceptible de análisis, constituida en principio por dimensiones y niveles de organización. Entre las dimensiones, la producción intelectual de las distintas ciencias sociales y disciplinas humanísticas nos hacen visibles la economía, política, cultura y educación entre otras; mientras que entre los niveles de organización encontramos principalmente el global, los nacionales y los locales. De tal manera que tratamos de representar esta situación multiniveles bajo el término “gloncal” (global, nacional, local), mientras que sus diversas dimensiones pretendemos aprehenderlas bajo el signo de la “complejidad” (*complexus*) es decir, de aquello que está ligado y re-ligado, entrelazado, tanto que se pliega incluso consigo mismo y que puede ubicarse ya sea en los objetos como en el propio pensamiento. Articulada a la complejidad se requiere hacer uso de la perspectiva de la multirreferencialidad (Ardoino, 2005) para poder articular lo heterogéneo.

Siendo la dimensión educativa en el nivel mundial nuestro foco de estudio, cabe hacer varias consideraciones:

No existe evidencia suficiente de que la educación mundial ya se haya constituido como un sistema que tenga características similares a las de un sistema educativo nacional (Ornelas, 1995), por lo que asignarle esta denominación sería excesivo ya que se le valorarían o calificarían sus características de manera pre-analítica con un alto nivel de organicidad, funcionalidad y estructuración. De igual manera,

denominarla como campo tiene la implicación de considerarla con las características que Pierre Bourdieu (1990) le asignó a las dinámicas intracampo y considerar la existencia de las dinámicas intercampo; además le estaríamos asignando características previamente a su análisis, por lo que estaríamos utilizando las categorías de sistema educativo o de campo educativo, como supuestos epistemológicos.

En consecuencia cuando se utilicen los significantes “sistema educativo mundial” o “campo de la educación mundial” en esta tesis, se utilizarán desde los saberes profesionales del autor y no como conceptos en el marco de las teorías antes mencionadas; de ahí que su uso epistemológico sea notoriamente provisional y contingente, en espera de la emergencia y desarrollo de una teoría de la educación mundial.

Por otra parte, se asume el término *geoeducación* de manera igualmente contingente y con una evidente precariedad en el discurso, para designar este conjunto de “fenómenos” educativos de envergadura mundial o planetaria que específicamente constituyen la capa o espesor “global” de procesos que se articulan a los fenómenos más estudiados de tipo nacional o local, que han sido mayormente estudiados y en los que las categorías de sistema educativo nacional o campo de la educación nacional, municipal o institucional gozan de mayor legitimidad. La categoría *geoeducación* se restringe al nivel metanacional, planetario o global de la educación, el cual solo existe articulado a los niveles nacionales y locales; incluye los procesos “posnacionales” de los Estados que están dejando de ser Estados-Nación y abarca todos los ámbitos o rasgos de la educación como se verá más adelante, sin que por ello signifique que dichos fenómenos, rasgos o características funcionen como sistema o campo.

Se asume además que la *geoeducación* se encuentra en estrecha interdependencia con otras “dimensiones” de la “sociedad mundial”, particularmente con la dimensión cultural y el nivel global de la misma, al que se denomina de manera equivalente con el término *geocultura*. En síntesis,

geoeducación y *geocultura* son significantes que designan los fenómenos y procesos metanacionales de carácter educativo y cultural.

La multirreferencialidad inicia en el momento en el que los conceptos se “extraen” de su contexto teórico originario, luego se rearticulan y finalmente se “usan” para aplicarlos en la lectura de ciertos datos que tienen sentido en la nueva mirada multirreferencial. La construcción teórica multirreferencial implica que se arrastran los significados previos de los conceptos de acuerdo a su teoría de origen en el momento de “extraerlos”, pero se precisan y ajustan los significados entre sí al rearticularse para crear un nuevo “sistema” conceptual, de tal manera que los significantes se re-significan buscando tanto su funcionalidad, como su integración altamente coherente en una nueva configuración teórica.

Lo dicho en líneas anteriores establece que toda rearticulación implica una resignificación; así la articulación o relación entre signos, que es el nivel sintáctico de toda semiosis, aporta significación; y de igual manera, en el nivel pragmático de la semiosis, el “uso” de los signos les aporta también un significado y sus múltiples usos les dotan de variaciones en el significado. Aquí cabe precisar que no solo se trata de sus “usos” en la vida cotidiana, sino que en el plano teórico-epistemológico estamos considerando que su función analítica, su aplicación en la lectura de determinados datos, es justamente uno de tales usos.

Lo que otorga “coherencia” epistemológica, e incluso ética, a un nuevo entramado conceptual no es que éste se incluya en una “tradicición” epistemológica determinada que se generó al interior de un campo disciplinar o multidisciplinar. Dicho de otra manera, si existen tres grandes tradiciones en sociología: las inauguradas por Marx, Weber y Durkheim; o en un campo inter y multidisciplinario como es el de las ciencias de la cultura donde existen cuatro tradiciones: la patrimonialista, la antropológica, la marxista y la semiótica (Giménez, 2000 y 2005), la coherencia epistemológica de una configuración teórica multirreferencial no consiste en limitarse al tipo de coherencia intradisciplinar, ni intratradicional, donde si se habla de la burocracia no se puede hablar de ideología o de sistema por referir categorías básicas de las tres tradiciones sociológicas, o si en los

estudios culturales se incluye el concepto de signo que es fundamental en la semiótica, éste no se pueda articular al concepto de rito que es un eje de los trabajos antropológicos o con el de patrimonio cultural material o intangible como concepto fundacional del enfoque patrimonialista.

En este sentido existe una coincidencia plena con Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002:16), cuando sostienen que:

El problema de la filiación de una investigación sociológica a una teoría particular acerca de lo social, la de Marx, la de Weber o la de Durkheim por ejemplo, es siempre secundario respecto del problema de la pertenencia de esta investigación a la ciencia sociológica: el único criterio de esta pertenencia reside, en realidad, en la aplicación de los principios fundamentales de la teoría del conocimiento sociológico que, en tanto tal, de ningún modo separa a autores a los que todo aleja en el plano de la teoría del sistema social. Aunque la mayoría de los autores han llegado a confundir su teoría particular del sistema social con la teoría del conocimiento de lo social que abrazaban, por lo menos implícitamente en su práctica sociológica, el proyecto epistemológico puede permitirse esta distinción preliminar para vincular autores cuyas oposiciones doctrinarias ocultan el acuerdo epistemológico.

Y más aún, cuando afirman que:

Temer que esta empresa conduzca a una amalgama de principios tomados de tradiciones teóricas diferentes o a la constitución de un corpus de fórmulas disociadas de los principios que las fundamentan, implica olvidar que la reconciliación cuyos principios creemos explicitar se opera realmente en el ejercicio auténtico del oficio de sociólogo....

En consecuencia, la perspectiva multirreferencial no solo requiere, sino que obliga a integrar significantes que proviene de distintos campos conceptuales y distintas tradiciones de pensamiento y reelaborar sus significados para lograr tanto la coherencia en la sintaxis interna de la nueva teoría, como su adecuada aplicación al describir e interpretar los fenómenos y datos que componen la parte teórico-

descriptiva del objeto de estudio, el que además es notablemente novedoso y esta misma cualidad se revierte como exigencia hacia la teoría que busca dar cuenta de él.

Sin embargo, en toda articulación multirreferencial existen énfasis que se manifiestan en la selección de categorías y en la procedencia de éstas, por lo que una o más disciplinas y uno o más enfoques o escuelas de pensamiento y posicionamientos epistemológicos siempre se encuentra de uno u otro modo en la nueva configuración conceptual. En ese sentido, en el presente caso se manifiesta un cierto énfasis de la sociología y de las ciencias de la cultura, así como de epistemologías e intereses cognoscitivos emancipadores.

Posición teórica desde la que se aborda el objeto de conocimiento

Construir el objeto de estudio que antes se indica implicó generar una mirada relativamente original, que toma distancia de concebirlo previamente como sistema o como campo, pero cuyas características las mantenga como parte de la vigilancia epistemológica y de las posibilidades de desarrollo del objeto de estudio. En consecuencia, cabe preguntarse continuamente a lo largo de esta tesis, si la *geoeducación* y la *geocultura* se están constituyendo como campos o como sistemas mundiales; incluso como lo menciona Pierre Bordieu (2005) si un determinado campo llega a constituirse como aparato, mostrando un comportamiento anómalo y enfermo que nos hace recordar los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1970) y en consecuencia preguntarnos por el Estado del que forman parte.

El posicionamiento teórico del que se parte tiene su basamento en la teoría los sistemas-mundo desarrollada por Immanuel Wallerstein (1990, 2011), la cual no implica que la educación en su conjunto o la educación en su nivel global funcionen necesariamente como un sistema; sino que las aportaciones de dicho autor sirven de telón de fondo y marco histórico global para visualizar la sociedad mundial como entidad de conjunto y, en consecuencia, la educación global como una dimensión o aspecto de dicha sociedad. Aunque podría suponerse que el sistema-mundo en su autopoiesis (Luhmann y Eberhard, 1993) y para su propia

integración y eficiencia funcional induce la constitución de sub-sistemas en dimensiones –como la educativa- en las que su funcionamiento sistémico aún no se percibe.

En ese marco, la categoría de “bloque histórico” generada por Antonio Gramsci (1975a, 1975b, 1976, 1977 y 1980) toma lugar para ayudarnos a comprender el tejido cultural de la sociedad mundial y sus nexos con la educación, particularmente para establecer articulaciones entre los niveles globales de la cultura y de la educación, es decir entre la *geocultura* y la *geoeducación*. Dicha categoría se desarrolló y aplicó por Gramsci en un nivel de análisis intranacional, como es la región central de Italia, y en un período histórico muy distinto al actual: la primera mitad del siglo XX para estudiar los nexos entre cultura, educación e intelectuales.

Ocupa una posición muy particular otra aportación conceptual que se incorpora, es el caso de la “alianza neoconservadora” que fue acuñada por Michel Apple (1988) para dar cuenta de la dimensión educativa en escala nacional, particularmente en los Estados Unidos en la época contemporánea. Resulta lógico pensar que un proceso intranacional de los Estados Unidos como nación hegemónica llega a hacerse global a través de distintos medios. Así la alianza neoconservadora norteamericana llegaría por la propia fuerza de dicho país a convertirse en una alianza internacional o global. Por otra parte, en el esquema conceptual desarrollado en esta tesis se realiza una operación teórico-epistemológica por la que esta categoría se subsume en las de bloque histórico y bloque ideológico, ya que se le considera a una alianza como una fase previa a la constitución de un bloque, y además de que se utiliza dicho constructo elevado del nivel nacional para aplicarla al nivel global.

La categoría de “proyecto” desarrollada desde la perspectiva hermenéutica (Ainsa, 1977; Zerahui, 1999) se utiliza aquí para estudiar las características que asumen posiciones de actores particulares (Turaine, 1982; Guidens, 1995; Garretón, 2001;) y que son elementos de interlocución con otros actores, en la dimensión educativa a nivel global o a nivel nacional y local principalmente en el caso de

México. Tales posiciones para alcanzar el grado de proyecto han sido formalizadas y sistematizadas, de tal manera que sirven de referencia y guía a los actores en los acontecimientos sociales y a lo largo de una o más coyunturas e inclusive de períodos de mayor duración cronológica; mientras que otras posiciones se enuncian principalmente en acontecimientos concretos, pero no alcanzan un grado el grado de formalización y sistematización necesarios para que tengan una mayor utilidad en la deliberación pública.

Por otra parte se introducen dos términos: *geoeducación* y *geocultura*, a efecto de designar los fenómenos globales en las dimensiones educativa y cultural y respecto a los cuales no se les puede asignar una funcionalidad como sistema o la dinámica de un campo, salvo que se estime que el campo educativo mundial o el sistema educativo mundial están en vías de constitución. Por otra parte, al emplear tales significantes se asume el significado de que existen fenómenos nacionales y locales en las mismas dimensiones y que los fenómenos de los tres niveles se encuentran vinculados entre sí.

La relativa novedad u originalidad de esta mirada multirreferencial radica en la articulación y en el uso crítico de las categorías de análisis anteriormente mencionadas, así como en la introducción de las categorías de *geoeducación* y *geocultura* y en la puesta al día de la categoría de *bloque histórico*.

Cómo se estudia el objeto. La cuestión del método

La construcción de un objeto de estudio como el referido antes, ha implicado no solo la búsqueda de categorías analíticas, sino de dispositivos metodológicos adecuados a dicha construcción. Ha sido una labor digna de Diógenes cuyas sandalias resultan difíciles de llenar.

La búsqueda de métodos adecuados a nuestro propósito llevó a indagar distintos caminos y, entre los más prometedores encontramos los siguientes:

1. La investigación en educación comparada (Calderón López-Velarde, 2000; Altbach y Kelly, 1990) aplicada a los sistemas, las instituciones o las prácticas educativas proporciona algunas respuestas ya que aporta procesos de análisis y resultados de la comparación entre sistemas

educativos nacionales que son muy valiosos. Sin embargo, a tratar de estudiar la situación de la educación en un nivel metanacional ¿contra qué o contra quién comparar el campo educativo mundial o la cultura global, cuando se trata de casos únicos no comparables?

2. El análisis político del discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau 1996, 1998) o el análisis conceptual del discurso (Granja Castro, 1988) proporcionan también algunas respuestas; pero ¿por qué restringir las unidades de análisis a la categoría de “discurso” o la de “formación discursiva” o bien “configuración discursiva”?; y ¿por qué orientar nuestro esfuerzo a la deconstrucción de tales discursos, a su genealogía o arqueología?, ya que son los enfoques y métodos más usuales en del análisis del discurso, cuando nos interesa más bien el eje presente-futuro de una realidad educativa gloncal.
3. Algunos de los métodos prospectivos posibilitan predecir o anticipar el futuro, pero ¿por qué aplicar alguno de los métodos prospectivos para mirar la configuración futura del campo educativo o de la cultural a nivel mundial a partir de los actores o del sistema, cuando la primer pregunta consiste en como es el escenario actual?

Los estudios prospectivos se remontan a los años 60s del siglo XX y dieron origen a un campo de conocimiento que cuenta actualmente con métodos, técnicas y proposiciones teóricas para realizar estudios sobre el futuro (Godet, 2000; Miklos, 2002; Mojica, 1992 y 2004; Goroztiaga, 2004; Bass, 2008).

La investigación prospectiva permite predecir o anticipar uno o más futuros, por medio de alguno de los métodos prospectivos como el método de escenarios, el forecasting, el de extrapolación. Sin embargo, aunque existe una “hermenéutica” de los estudios prospectivos (Labrador y Ponce de León, 2008), en el campo de la investigación prospectiva no se incluye a la hermenéutica entre sus métodos.

4. La hermenéutica que puede denominarse como “tradicional”, es un método riguroso de interpretación del sentido de los textos (López Rosas, 2001) favorece la exégesis o la glosa de un texto primario en el que se

documentan hechos del pasado mediante procesos intra, inter y contextuales y el análisis de forma y de contenido.

Este método hermenéutico se aplica a los textos sagrados, a documentos con alto valor histórico o historiográficos que nos hablan de algún pasado y también a textos donde el presente es asequible y puede describirse, narrarse y apresarse en documentos primarios donde se delimita temporal, espacial y socialmente el fenómeno en estudio o en los que la información se satura hasta no quedar nada nuevo por documentar; sin embargo muestra grandes limitaciones para construir el sentido de una realidad inédita en muchos de sus aspectos y en la interpretación de sus tendencias de futuro.

Los anteriores enfoques metodológicos aportan valiosos elementos para construir el método que se requiere: la investigación prospectiva, la investigación en educación comparada, el análisis político del discurso y la hermenéutica; por ello, el método desarrollado se inspira en estas vertientes y retoma varios de sus resultados como datos susceptibles de análisis y de articulación en un macrotexto que les aporte o adicione un nuevo sentido heurístico.

Se trata de una hermenéutica aplicada a un todo que no es asequible como tal y que no se ha documentado con suficiencia, sino a retazos y girones, a un mundo que se conforma y sufre mutaciones día a día, que en su complejidad nos ha pasmado y desarmado intelectualmente al grado que hemos declarado su ininteligibilidad, su indecibilidad; un mundo que en ocasiones hemos supuesto que guarda un funcionamiento sistémico y en otras su absoluta indeterminación.

Por tanto, se trata de una hermenéutica incapaz de cerrarse como sistema interpretativo puesto que no puede dar cuenta cabal de su objeto como sistema cerrado, ya que éste es y se transforma al instante, ahora y al mismo tiempo anticipa rasgos de un mañana que ya está aquí. Es una hermenéutica como método interpretativo del presente-futuro, con sentido prospectivo abierta como su objeto, que se apropia del hoy y del mañana reconociendo el ayer.

Cuando se habla de la hermenéutica moderna inaugurada por Schleiermacher a inicios del S. XIX, existe un debate en el que participaron: Gadamer, Habermas, y

Appel y que seguramente seguirá abierto. Tal debate toca varias aristas del conocimiento científico y la investigación educativa relativas a la verdad; la relación entre objetividad, subjetividad e intersubjetividad; la ética del discurso científico y la relación entre comprender y transformar. Fundamentalmente los teóricos de la Escuela de Frankfurt critican a Gadamer por su apego a una visión tradicional del lenguaje que no recoge los conflictos ya sean sociales o psíquicos omitiendo un posicionamiento ético emancipatorio, mientras que la respuesta gadameriana circunscribe esa crítica al horizonte de la modernidad. (Grech y Rovira Belloso, s/f; Rivas García, 2007).

El autor de esta investigación sobre la *geoeducación* y la *geocultura* se asume con un actor social situado históricamente y comprometido con un interés emancipatorio, por lo que no se trata de un mero acto de comprensión, sino que asume la necesidad de comprender críticamente para poder incidir en el cambio y la transformación de la educación.

La vinculación entre hermenéutica y prospectiva es apenas inicial. Se ha utilizado la “hermenéutica prospectiva” por Rattia (2000) en estudios históricos sobre poesía y por Oliveira de Moraes (2010) al estudiar las relaciones entre teología, comunicación social y cultura contemporánea.

En la presente tesis consideramos que la “hermenéutica profunda” (Thompson, 1998) proporciona una base consistente para desarrollar la “hermenéutica prospectiva” que busca más que desentrañar el pasado, anticipar el futuro situándose en el eje presente-futuro, mediante un proceso de conocimiento desarrollado desde el presente y al interior la misma realidad que se pretende interpretar, por lo que puede constituir una aportación a las ciencias de la implicación (Ardoino, 2005).

Una “hermenéutica prospectiva” situada en el eje presente-futuro procede mediante una lógica del análisis que no implica un proceso lineal, sino una articulación progresiva de elementos dentro de una perspectiva global-nacional-local (gloncal), en la cual los distintos textos que ya tienen su sentido particular, participan de un sentido mayor que permite interpretar los vínculos entre las

tendencias globales y diversos posicionamientos discursivos y proyectos educativos.

Al desplegar esta hermenéutica con sentido prospectivo se genera el siguiente recorrido en el diseño metodológico, que no es lineal a pesar de que así pudiera parecer:

- a) La necesidad de comprensión de determinados problemas o hechos que genera la necesidad de identificar el problema-objeto de investigación y plantear preguntas y propósitos de la investigación.
- b) La búsqueda de datos, ya sean cualitativos o mensurables en las más diversas fuentes, los cuales se identifican y seleccionan en documentos ya existentes: libros, artículos de investigación y artículos periodísticos principalmente e inclusive una noticia periodística que nos atrapa por sus nexos con nuestras preocupaciones y nos lleva a buscar documentos que hablen del asunto.
- c) Más o menos en forma paralela, la búsqueda de teorías y saberes que expliquen el problema o la ausencia de conocimiento que se logró identificar y que proporcionen elementos de comprensión al menos parcialmente y la necesidad o deseo de saber.
- d) Luego, tales datos se someten a una lectura intertextual y contextual para buscar sus conexiones, sus coincidencias, aunque hablen de otro país o de un tiempo pasado.
- e) Los datos se insertan en una lógica general de análisis y en el lugar que ocupan en una especie de construcción de un rompecabezas.
- f) Dicha lógica general se establece a partir de la articulación de conceptos lograda en la construcción teórica multirreferencial, donde entran en competencia los esquemas teóricos y la potencialidad y límites de sus conceptos, inclusive su sedimentación o “carga” ética y el “uso ideológico” al que hayan sido sometidos previamente.
- g) El encuentro o síntesis entre los datos y la configuración o construcción conceptual permite finalmente producir un sentido en el cual se muestran diversas tendencias de desarrollo de una o más dimensiones con sus

respectivos niveles, como es el caso la educación y la cultura en la perspectiva gloncal.

- h) El proceso anterior permite producir la tesis, como texto producto del trabajo previo que contiene al menos tres elementos fundamentales: el sentido general que le da orden y que está constituido por las proposiciones teóricas, los fragmentos de los textos originarios que contienen los datos analizados, los conceptos de la configuración teórica multirreferencial construida a partir de las categorías extraídas de sus teorías de origen.

2. BOSQUEJO DE LA SOCIEDAD MUNDIAL

Desde la perspectiva de un tiempo de “larga duración” (Braudel, 1968 y 1998) podemos reconocer en la historia de la humanidad la existencia de varias civilizaciones (Elias, 2009) a las cuales también puede denominarse economías-mundo o sistemas-mundo, según la terminología de Immanuel Wallerstein (1979). A esta totalidad de elementos y procesos de ésta civilización única desde fines del SXX que abarcan el conjunto del planeta se le puede denominar sociedad mundial o formación social mundial.

Desde luego, existe polémica respecto a la existencia o la dominancia de una sola civilización, ya que se ha planteado la tesis del choque de civilizaciones (Huntington, 1993) sobre todo aludiendo a la confrontación oriente-occidente o de proyectos históricos en los que se encuentra uno dominante en el norte y una diversidad de alternativas en el sur, así como la necesidad del diálogo entre civilizaciones (Loyla, Calvillo y Chehbouni, 2010).

Hacia fines del siglo XIX se constituye “un “sistema-mundo” como “único sistema histórico en el mundo” (Wallerstein, 1979 y 2011). Indagando en los antecedentes de la sociedad mundial encontramos que surge entre las diversas opciones civilizatorias de la humanidad, ya que se generó desde el S. XVI en occidente con el floreciente capitalismo y se afianza con el surgimiento de los Estados-Nación liberales opuestos a los Estados Monárquicos y con la modernidad como sistema

de pensamiento y orden cultural que hunde sus raíces culturales hasta la época clásica grecolatina.

El desarrollo del sistema-mundo caracteriza el ámbito internacional durante el siglo XXI e implica procesos globales de impacto creciente, dinámicas posnacionales y una desigual producción, distribución y consumos de bienes, servicios y conocimiento.

Las características del sistema-mundo sobredeterminan de manera creciente y progresiva las dinámicas nacionales, locales e institucionales, las cuales también influyen de alguna manera en el sistema-mundo como parte de una compleja articulación global, nacional y local (gloncal) de distintas dimensiones, entre ellas la educativa.

La globalización se constituye como un “nivel” de organización de la sociedad mundial. Este nivel global surge localmente y se disemina a lo largo del planeta e incluye varios estilos de vida, de acuerdo a cada uno de los “centros” del sistema-mundo en los que se imbrican cultura y economía, además de las otras dimensiones del sistema-mundo, así encontramos los estilos de Norteamérica, Europa y Japón. Desde tales centros se disemina hacia los países de la semi-periferia o la periferia del sistema.

De acuerdo con estimaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la población mundial que alcanzó los 7,000 millones de habitantes en 2011 y que a finales del S. XXI llegará a los 10,000 millones, vive con una forma de organización y condiciones específicas que enmarcan, determinan y condicionan su margen de acción y sus opciones vitales.

Los habitantes del planeta necesitan y generan bienes y servicios y aspiran a mejores condiciones de vida y trabajo; dicha población, para vivir en y con un desarrollo humano (PNUD, 2010), requiere incidir en sus derechos mediante el incremento de sus capacidades para ampliar el ámbito de sus libertades (Sen, 1955 y 2000).

Las condiciones de existencia de la población mundial son en extremo variables al situarse en el centro, la periferia o la semi-periferia del sistema-mundo.

Una de las dimensiones de nuestra civilización o sistema-mundo es la economía-mundo que se caracteriza por el despliegue del libre mercado a lo largo del planeta, con una producción industrial deslocalizada y un hiperdesarrollo del sector terciario que transforman progresivamente el hábitat y la propia naturaleza humana. Las economías de uso intensivo del conocimiento y las empresas del mismo tipo concentran el “capital humano” desarrollado por los procesos de formación escolar más refinados y el conjunto de recursos de los Sistemas de Ciencia, Tecnología e Innovación; tal concentración se orienta hacia el logro de niveles crecientes de competitividad, el mantenimiento de ventajas competitivas y la generación de innovaciones que produzcan altos rendimientos; pero al mismo tiempo la economía-mundo se caracteriza por sus profundos niveles de desigualdad internacionales e intranacionales, merced a su desarrollo diverso, desigual y combinado.

El surgimiento y desarrollo de la sociedad de la información (Castells, 2001) y de la economía del conocimiento forman parte de la génesis, a partir de los años 50's del siglo XX, de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1969; UNESCO, 2005). Con la emergencia de ésta sociedad adquieren gran relevancia sus diversos aspectos, entre otros: la circulación internacional del conocimiento (Beigel, 2013), la propiedad intelectual (Viñamata, 2012), las mediciones bibliométricas y la capacidad e integración de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación (Albornoz, 2009), la supremacía del inglés como idioma para la comunicación científica (Collazo y Russell, 2010) y la estructuración desigual de un sistema de la producción, circulación, uso y propiedad intelectual de las diferentes formas de conocimiento; así como la relación entre educación y gestión del conocimiento (Tedesco, 2003).

La dimensión denominada cultura-mundo (Wallerstein, 2007) se constituye por múltiples identidades: religiosas, étnicas, nacionales y de regiones continentales (Arispe, 1997; Sánchez Díaz, 2007); pero al mismo tiempo por polos de identidad y una cultura global de masas (Giménez, 2005), generados a partir de los modelos matriciales de la industria cultural (García Canclini y Piedras, 2006). Dichas circunstancias indican una cultura-mundo con diversidades y unidad en sus rasgos

y procesos, ya que inclusive entre las sociedades en el centro del sistema-mundo se advierten al menos tres estilos de vida donde se imbrican cultura y economía: el norteamericano, el europeo y el japonés (Arispe, 2002).

La dimensión política de nuestra civilización se constituye por un sistema político mundial que transita del multilateralismo posterior a la segunda guerra mundial y de los acuerdos de Breton-Woods hacia un nuevo orden mundial (Fontana, 2004). El nuevo orden de la política-mundo se caracteriza por la tutela de Estados Unidos (EU) como nación hegemónica (Medici, 2004), el repliegue de otros proyectos históricos –como el socialista-, la emergencia de Estados-Posnacionales erigidos sobre los Estados-Nación y el desmantelamiento del modelo de Estado Benefactor; además de una distribución desigual del poder entre las naciones del centro, la semi-periferia y la periferia del sistema-mundo (Wallerstein, 2007).

Adicionalmente, el nivel global de estas dimensiones se encuentra altamente permeado por los problemas y estrategias de geo-seguridad.

De acuerdo con lo anterior, desde el punto de vista del tiempo de larga duración y en coincidencia con Wallerstein (2007) la cultura-mundo y la política-mundo se encuentran en posición subalterna frente a la economía-mundo. Sin embargo desde el punto de vista de una mediana duración se advierte una distinta forma de articulación de tales dimensiones, ya que desde los años 50s existió predominancia de la geopolítica, a partir de los 80s de la geoeconómica y finalmente a partir del 2000 y hasta 2020 es predominante la geocultural (Goroztiaga, 2000); De igual manera, en el plano de los acontecimientos o tiempo de corta duración en los términos de Braudel o de coyunturas especiales para otros autores, la relación entre dimensiones también puede ser distinta; así pueden interpretarse hechos como la declaración unilateral de guerra por parte de los EU a Irak donde la geopolítica se impone como dimensión dominante ante la geocultura.

Por último cabe agregar que la posición dominante que alguna de estas dimensiones adquiera, según el tiempo histórico o social de que se hable, muestra

la posibilidad de complementación de las aportaciones de distintos autores, como Xabier Goroztiaga, Norbert Elias e Inmanuel Wallerstein.

3. APROXIMACIÓN A LA GEOEDUCACIÓN.

En relación a la educación mundial y a diferencia de la tradición funcionalista y neofuncionalista en la que se pueden ubicar las aportaciones de Luhmann y Eberhard (1993), no puede hablarse de la existencia de un sistema mundial de educación, por lo que esta noción queda establecida solo como hipótesis de su desarrollo futuro. En cambio puede afirmarse la existencia fáctica –y no solo conceptual- de procesos, rasgos y fenómenos que son globales al ser compartidos y encontrarse presentes con sus respectivas adecuaciones en las condiciones específicas nacionales o locales; a esta situación la podemos denominar, como ya se ha mencionado, bajo el término de *geoeducación*.

En este orden de ideas, en cuanto a la educación existen diversos procesos a nivel planetario que orientan el campo educativo, entre los que anotamos los más relevantes:

1. La “expansión educativa uniforme a nivel mundial” de todos los niveles del sistema educativo durante las últimas cuatro décadas. (Schriewer, 2000)
2. La homogeneización curricular con base en la categoría “competencia”, que se manifiesta principalmente en los contenidos y enfoques de la educación básica.
3. La progresiva estandarización de evaluaciones del aprendizaje y del desempeño docente.
4. La especialización de las IES, al menos en universidades de docencia y de investigación, la extensión de su ámbito de influencia local, nacional o global y su participación en rankings. (Ramírez Díaz, 2008; Marginson y Ordorica, 2010)
5. La internacionalización de la educación, tanto de sus actores e instituciones, como de los sistemas nacionales. (Fernández, 2008; Navarro y Sánchez, 2009; Amador y Dridriksson, 2009)

6. El multilateralismo educativo impulsado por diversos Estados-nación en su tránsito a Estados-Posnacionales y la constitución de diversos organismos internacionales de origen multilateral. (Didou et al, 2007; Fernández, Barajas y Alarcón, en Fernández, 2008)
7. La emergencia de ideas-fuerza principalmente impulsadas desde la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que tienen una función orientadora y estructurante de los discursos educativos como: el aprendizaje y educación a lo largo de la vida (Stavenhagen, 2001); la educación básica de calidad para todos que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia (UNESCO/OREALC, 2007); la educación básica extendida que comprende competencias genéricas hasta bachillerato; una renovada visión y acción de la educación superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998); la diversidad cultural y la interculturalidad (Stenou, 2004) y la propia existencia de Sociedades del Conocimiento (UNESCO, 2005).
8. El establecimiento de agendas educativas globales por organismos internacionales, particularmente: la UNESCO, el BM y la OCDE. (Bonal, Tarabini-Castellani y Verger, 2007)
9. Habrá que agregar que la sociedad del conocimiento se ha constituido en una gran tendencia del desarrollo social y que incide en distintos ámbitos, incluyendo la educación; una de sus expresiones más relevantes en la última década es la presencia de las TIC y la web académica, otra es la inserción de las universidades en la economía del conocimiento en tanto parte de la triple hélice (empresa, gobierno, universidad) y una más que se desarrolla crecientemente es la gestión del conocimiento.

En su conjunto, tales procesos orientadores del campo educativo a nivel global o planetario generan un consenso creciente sobre los fines y condiciones educativas por lo que posibilitan la constitución de un sistema educativo mundial, como proceso amplio, inclusivo y de largo plazo.

En el multilateralismo educativo intervienen diversos organismos internacionales en el diseño de políticas educativas nacionales y de una agenda educativa de

alcance global, como es el caso de la UNESCO, el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otras. Particularmente la UNESCO y la OCDE han creado políticas, estrategias e instrumentos para generar una agenda educativa internacional.

El multilateralismo educativo y la internacionalización de las instituciones y sistemas educativos nacionales han hecho posible que se generen nuevos espacios de convergencia educativa en el marco de regiones continentales y se desarrollen procesos crecientes de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior.

Uno de los casos más relevantes de multilateralismo en el ámbito de una región continental es el Espacio Europeo de Educación Superior (Goñi, 2005), que resulta paradigmático en todo el planeta. Dicho espacio se constituyó en el marco de la Unión Europea (UE) con base en el Pacto de Bolonia, abarcando la homologación, duración y créditos de las carreras profesionales, las cartas descriptivas unificadas, el enfoque por competencias y algunos programas conjuntos como: TUNING y Erasmus.

Con relación a los procesos multilaterales de los Estados-Posnacionales y la internacionalización de las IES en materia educativa en nuestro continente y en la región de Latinoamérica y de acuerdo con Didou et al (2007), encontramos que: la UNESCO ha impulsado el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Los países del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), más Bolivia y Chile han generado un Mecanismo Experimental de Acreditación y Evaluación (MEXA). Los países firmantes del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994 han generado un Consorcio de Universidades y una Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior que aborda la movilidad, la acreditación e internacionalización de las IES (Fernández, Barajas y Alarcón, en Fernández, 2008). Así mismo, en Centroamérica se ha constituido la Confederación Universitaria Centroamericana, el Sistema de Carreras y Posgrados Regionales

(SICAR), además del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y Posgrados de “Categoría Regional”. Así mismo, desde el espacio europeo diversas universidades en alianza con agencias educativas latinoamericanas han extendido el programa TUNING América Latina, generando un conglomerado de organizaciones e instituciones que impulsan el desarrollo del enfoque de competencias genéricas y un proyecto marco con referentes comunes para 6 profesiones: administración, ingeniería electrónica, medicina, química, historia y matemáticas. Además la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2008) generó el “Programa Metas Educativas 2021” cubriendo prácticamente todos los aspectos de la educación en once puntos.

Resulta visible que los procesos multilaterales y los de internacionalización en los que participa Latinoamérica avanzan de manera paralela, complementaria y sinérgica; además de que se localizan espacialmente de manera diferenciada: a veces reflejando la conformación de bloques económicos o como expresión de las regiones culturales y lingüísticas; igualmente, los temas o ámbitos de interés se vinculan principalmente a la educación superior o terciaria.

Otro de los procesos de la mayor importancia es la unificación de políticas educativas de diverso orden que se han instalado en sucesivas “oleadas”, entre ellas las de descentralización, de planeación, de homogeneización del currículum mediante el enfoque por competencias y de evaluación de la educación, donde cobra notoriedad el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos y la prueba PISA.

En este contexto y derivado de lo anterior, el escenario educativo en América Latina y el Caribe tanto en educación básica, como media y superior, se caracteriza entre otros aspectos: por el énfasis en los principios de calidad y equidad, el fortalecimiento de la capacidad de gestión educativa, la revisión de contenidos curriculares, la instalación de nuevos programas para la formación de docentes y la construcción de sistemas de evaluación.

Por otra parte, los diversos organismos multilaterales que generan su agenda y logran establecerla como agenda global en consonancia con los Estados-

Posnacionales y alguna de sus agencias u organismos y que la difuminan en las sociedades nacionales y locales, se constituyen en fuerzas y actores geoeeducativos.

Es a través de las agendas globales que las ideas-fuerza y los discursos de los proyectos neoliberales-neoconservadores con sus ideologías subyacentes, inciden en los discursos que circulan en las IES y las prácticas educativas cotidianas, sedimentándose en el “sentido común”, en los saberes prácticos y profesionales cotidianos en las escuelas y aulas. De ahí que muchos procesos propios del nivel global de la educación o “Geoeducación” sean el vehículo en el que se despliega y difumina el proyecto educativo neoliberal-neoconservador convirtiéndose en hegemónico.

En este orden de ideas, las tendencias educativas en el orbe sobredeterminan los procesos de desarrollo educativo en regiones continentales y las reformas de los sistemas educativos nacionales y locales, entre las que nos interesa particularmente América Latina y México.

4. ACERCAMIENTO A LA GEOCULTURA

Goroziaga (2000) considera que existe una *era geocultural* caracterizada por la emergencia de “un pensamiento propio más local, pero común con las grandes mayorías del mundo a pesar de sus diferencias culturales, religiosas y civilizatorias” que rompe con las formas de pensamiento y la praxis de las eras geoeconómica y geopolítica. A partir de la aportación anterior, cabe considerar la existencia de una semiosis (Giménez, 2005) relativamente homogénea y uniforme presente en el pensamiento y expresiones culturales de la población en el planeta que coexiste con signos y procesos simbólicos en los que se expresan sus respectivas diferencias.

Si bien los anteriores aspectos caracterización la cultura global, las diferencias se van expresando en los órdenes nacionales y locales, para constituir un conjunto que puede denominarse como sistema cultural mundial.

En la presente tesis se sostiene que la semiosis global o *geocultura* se constituye por discursos que forman una alianza (Apple, 1988) o bloque ideológico, donde la posición principal es ocupada por los posicionamientos neoliberales, a los que se asocian estrechamente los neoconservadores y que además se articulan con posicionamientos fundamentalistas y el “lenguaje técnico” de capas de intelectuales de las clases medias. En buena medida los anteriores planteamientos tienen coincidencia con otros que plantean que la educación, la escuela o el currículum requieren comprenderse desde la historia cultural, como elementos ligados a la cultura en su más amplio sentido y a la gobernabilidad. (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003)

Es importante destacar que por *geocultura* se entiende la sociedad mundial en cuanto símbolos o si se quiere, la vida simbólica o expresión sígnica de los procesos sociales mundiales. Lo que no significa reducir la vida social a la esfera cultural en una operación de *hipóstasis* que nos lleve a olvidar que existen dimensiones proceso y elementos económicos, políticos o educativos. De ahí que lo geocultural sea solamente una de las dimensiones de la sociedad global.

Dicha semiosis global no puede existir sin los componentes estructurales que la sostienen, es decir un espacio radioeléctrico finito que existe en la naturaleza misma, una serie de productos tecnológicos que provienen de la revolución digital como es el caso de la fibra óptica, el internet, las computadoras o los satélites; así como una serie de códigos y programas que traducen la información, los datos, los conocimientos y todos los elementos propiamente simbólicos al espacio virtual. Por otra parte, también es posible identificar los núcleos simbólicos alrededor de los cuales se generan las identidades de muy diverso tipo: sociales, étnicas, religiosas, profesionales, etc.

Es sobre todo ese vasto conjunto que se erigen los posicionamientos neoliberales y neoconservadores del bloque ideológico, merced a la labor de muchos intelectuales que, igual que lo afirmara Gramsci (1975a), generan elementos culturales y educativos que cohesionan un conjunto de fuerzas, actores, instituciones y organizaciones económicas, políticas, etc. de la sociedad civil que

llegan a actuar como “hombre colectivo” y conforman un determinado *Bloque histórico*, es decir una forma específica de estructurar y organizar todos los procesos de la vida social en una determinada época.

La labor de los intelectuales no consiste solamente en generar discursos, sino en crear condiciones propicias para la conducción intelectual y moral de la sociedad, es decir de hegemonía; para ello deben incidir en el sentido común y en la subjetividad de los gobernados. Por ello Gramsci (1975b:121) precisa:

Si las relaciones entre intelectuales y pueblo-nación, entre dirigentes y dirigidos -entre gobernantes y gobernados- son dadas por una adhesión orgánica, en la cual el sentimiento-pasión, deviene en comprensión y por lo tanto, saber [no mecánicamente, sino de manera viviente] sólo entonces la relación es de representación y se produce el intercambio de elementos individuales entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos; sólo entonces se realiza la vida de conjunto, la única que es fuerza social. Se crea el ‘bloque histórico’.

Gramsci (Op. Cit: 150) también usa de manera flexible el concepto de “bloque” al establecer que se puede generar por ejemplo entre las clases subalternas para acciones contra-hegemónicas, para “crear un bloque de las clases populares, con la hegemonía de la más avanzada históricamente” (refiriéndose a la clase obrera).

Haciendo propia esta flexibilidad conceptual y dada la preeminencia de los planteamientos neoliberales y neoconservadores es factible denominar a la alianza conservadora que estudiara Apple (1988) en los EU, como bloque ideológico en su configuración mundial y precisar su denominación como neoliberal-neoconservador; en este orden de ideas el bloque ideológico se constituye por proyectos y posicionamientos discursivos neoliberales, neoconservadores, fundamentalistas y populistas autoritarios, a los que adiciona el “lenguaje técnico” de segmentos de la clase media.

Uno de los hallazgos en la investigación documental fue la existencia de diversos proyectos y posicionamientos neoliberales, neoconservadores y fundamentalistas no solo en México, sino en otros países y en los organismos internacionales. El

autor de la tesis se preguntó en estos casos ¿Qué está pasando aquí? ¿Por qué estas similitudes? Cuando en la televisión mexicana pasaban las noticias donde pobladores de una remota comunidad del estado de Michoacán destruían edificios de varias escuelas básicas surgía la pregunta por la relación de tales hechos con la quema de libros de ciencias naturales en una ciudad del estado de Guanajuato en el propio país, pero en distinto momento. Para el autor no existe duda de que no son hechos simplemente fortuitos y únicos susceptibles de una descripción pintoresca, ni acontecimientos fragmentados; sino que tienen sentido en una lógica general.

Volviendo a los posicionamientos neoliberales y neoconservadores, los planteamientos de este bloque funcionan como un “pensamiento único” que convive con distintas expresiones de diversidad cultural y educativa; siendo dicha convivencia tensa, a veces estable y a veces en conflicto. Las fuerzas y actores sociales generan un centro directivo, un principio educativo y una filosofía en la construcción de hegemonía (Gramsci, 1980: 141) y la constitución del bloque ideológico; los planteamientos o proposiciones básicas del bloque ideológico para conservar la posición hegemónica necesitan actualizarse continuamente en operaciones a las que se denomina “neohegemónicas”.

Entre lo global y lo nacional existen otros aspectos a considerar, como la regionalización hemisférica de la Geocultura, donde resulta necesario identificar la región latinoamericana, la iberoamericana, la interamericana y el caso de América del Norte (Busman y Stenou, 2001) como sub-región de ésta última. En todos ellos existen rasgos o elementos culturales compartidos de manera general, mientras que otros establecen diferencias. De igual manera, en el nivel nacional existen diferenciaciones culturales internas en sus sociedades donde es posible identificar también regiones intranacionales.

Mirados todos estos gradientes, llama poderosamente la atención la difuminación del llamado “pensamiento único” o mejor dicho hegemónico desde los niveles más generales (lo global) hasta los niveles más particulares (lo local); lo cual puede representarse estéticamente como un fractal, ya que al desplegarse los

posicionamientos del bloque ideológico en los más remotos espacios culturales y educativos se observan sus tamicos y gradientes; de ahí que puede estudiarse como se combinan los “contenidos” del bloque ideológico en cada nivel de realidad, incluso en los procesos de pensamiento o en las concepciones educativas de un solo individuo en un momento dado de su trayectoria formativa o de actor social en el ámbito educativo, pudiendo reconocerse en su discurso la mezcla particular de los posicionamientos neoliberales, neoconservadores, etc.

5. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

La educación en México no puede concebirse sin las reformas iniciadas desde la década de los 90s del siglo pasado (SEP, 1992) y las más recientes realizadas en 2013; tanto en unas como en otras, se muestra la incidencia del bloque ideológico neoliberal-neoconservador.

De cara al multilateralismo, la internacionalización y la convergencia de los sistemas educativos y las diversas reformas educativas, la educación mexicana se caracteriza por la inflexibilidad de su sistema educativo, la heterogeneidad de los calendarios académicos y de las unidades de medida del aprendizaje, la carencia de normatividad para reconocer el valor educativo de las actividades fuera del aula y los obstáculos a la movilidad estudiantil entre Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales y extranjeras.

La aportación del sistema educativo mexicano a la formación del llamado capital humano y al desarrollo económico tiene un gran “cuello de botella” en la educación media superior, ya que solo alcanza a culminarla el 50% de los jóvenes de 20 a 22 años; de acuerdo con el BID (Uribe et al, 2010²) en el nivel de la EMS México presenta un rezago importante y su crecimiento en este nivel en los últimos 30 años ha sido más lento que el de otros países. A lo anterior se agregan los deficientes resultados en pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, en los que resultan preocupantes los desempeños de estudiantes en español, matemáticas y ciencias.

Ante la sociedad y la economía del conocimiento, la aportación del sistema educativo mexicano al sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación puede valorarse analizando datos de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT); así, desde una perspectiva autorreferente y en números absolutos en 2013 se manifiesta en un incremento pequeño pero consistente en la producción intelectual nacional. Sin embargo, al compararse con índices similares de América Latina y el Caribe (ALC) se observan altibajos y hasta decrementos dramáticos, particularmente en artículos de ciencia y tecnología y en patentes en el 2000. En general al compararse la publicación de artículos de ciencia y humanidades y el número de patentes otorgadas a residentes en el país con relación a indicadores similares en ALC en 1990 y en 2010, los indicadores son altamente preocupantes por el decremento relativo en la producción de conocimiento frente otros países de la región latinoamericana.

Con relación a la producción de conocimiento educativo y a la formación de docentes, las IES especializadas son muy diversas (SITEAL, 2013), considerando su tamaño, su fuente de financiamiento, su grado de internacionalización, su prestigio social, la cantidad de docentes que forman, sus condiciones jurídicas y administrativas y su grado de autonomía. Tales contrastes son muy notorios existiendo grandes brechas entre las universidades y las escuelas normales.

La docencia una profesión que históricamente se ha desarrollado bajo tres modelos: burocrático, liberal o democrático (Sánchez Enguita, 2001) y que a partir de la revolución mexicana se desarrolló como una profesión burocrática (Martínez Rosas, 2010), ha sufrido notables cambios desde los 70s y sobre todo a partir de la federalización educativa de 1992 mediante el impulso al salario profesional, la carrera magisterial y la relación laboral con autoridades educativas locales (Arnaud, 2004). La desconcentración, descentralización y ahora re-centralización muestran las sucesivas oleadas de reformas educativas recientes en México.

Actualmente con las reformas de 2013 se han modificado las condiciones de trabajo: se inician nuevos cambios centrados en la evaluación, la eliminación de la definitividad en el empleo y la redefinición de las relaciones laborales de la

mayoría del gremio que ahora se establecen solamente con la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que indica la re-centralización de las decisiones en dicha institución, en contra de las políticas de descentralización de los 90s.

También las propuestas curriculares han sufrido cambios profundos en este periodo: la categoría “formación integral” ha sido hecha a un lado y en su lugar tiene un papel estelar la de “competencia” (Pérez Arenas, 2007). Las pruebas estandarizadas se aplican en todos los niveles educativos y sus resultados se sistematizan y circulan en distintos espacios, principalmente en espacios web. En educación básica se han reformado los programas de cada nivel y se ha conformado un solo plan de estudios, mientras que en educación media superior se ha establecido un marco curricular común (Lira, 2009; Martínez, López y Carpio, 2013); también se ha inducido para que las reformas curriculares en educación superior (Lugo, 2008; Barrón, 2009) y en los posgrados en educación se realicen vertebrándose en la categoría competencia (Pérez Arenas, 2007). Además se busca establecer estándares de desempeño y mediciones cada vez más finas en los espacios derivados de los mapas y mallas curriculares de los planes de estudio.

Es posible identificar en estos esfuerzos los remantes del informe DeSeCo (OCDE, 2005) en las competencias de los nuevos programas y del plan de estudios de educación básica en México o en el marco curricular común de bachillerato (Martínez, Carpio y López, 2013). De igual manera el impulso a la calidad educativa se encuentra en la letra de los programas de gobierno federal o locales o las interpelaciones documentadas con el Banco Mundial (Miranda, Patrinos y López y Mota, 2007). Finalmente el vuelco hacia la evaluación de docentes en las reformas educativas a nivel nacional en 2013 puede verse como conculcación de derechos adquiridos por el magisterio históricamente, pero también como un avance tanto del llamado Estado evaluador, como de la agenda global iniciada con la evaluación estandarizada de los aprendizajes. Tales circunstancias nos hablan del despliegue de una agenda global en el espacio de la nación-Estado.

En ese orden de ideas las recientes reformas educativas en México pueden interpretarse como un avance de las posiciones discursivas y las propuestas ideológicas del bloque ideológico neoliberal-neoconservador en la educación a nivel nacional.

De ahí que pueda rastrearse la trayectoria discursiva de estas propuestas actuales a nivel nacional, estableciendo su concordancia con las agendas globales; pero de la misma manera, puede abordarse su desarrollo en el plano estrictamente nacional, estableciendo su génesis y parentesco ideológico con proyectos educativos como los del empresariado (Fuentes Molinar, 1983) o la Iglesia Católica, que en buena medida se articulan con posiciones neoliberales y neoconservadoras de escala global. Mención aparte merecen posiciones que pueden calificarse como “fundamentalistas” o extremistas en materia educativa en México y cuya expresión parece ubicarse solamente en el plano local manifestándose en la quema de libros de texto o en la destrucción de edificios y equipamiento escolar.

ACERCA DEL CAPITULADO

Una vez planteado el panorama general de la tesis es preciso mencionar que el capitulo de la misma abarca los tópicos arriba mencionados:

Primeramente se realiza un acercamiento analítico a la sociedad mundial, la globalización y su génesis, a modo de encuadre general que nos permite contextualizar la situación de la educación y la cultura a escala mundial y nacional.

Posteriormente se abordan las tendencias principales de la educación en el mundo que se lograron identificar, bajo el rubro de *geoeducación*.

Más adelante se realiza un trabajo similar con relación a la cultura, buscando establecer sus nexos con lo educativo a nivel global, denominándola *geocultura*.

Finalmente se indaga en los proyectos educativos que impulsan distintos actores en México, que guardan cierto grado de articulación con algunas tendencias educativas mundiales y con elementos de la cultura global.

Lo anterior busca mostrar una forma de mirar la realidad educativa más allá de la vida cotidiana en el aula o la escuela, en un horizonte temporal de mayor alcance y en un plano que excede lo local y lo nacional, ya que existen datos y análisis que muestran una educación y una cultura globales que a su vez nos sobredeterminan como actores educativos y condicionan el hacer cotidiano de las instituciones educativas.

CAP. 1. SOCIEDAD MUNDIAL Y GLOBALIZACIÓN

1.1. ANTECEDENTES DE LA SOCIEDAD MUNDIAL: LA MODERNIDAD Y EL CAPITALISMO

Identificar la totalidad mundial contemporánea para re-construirla como unidad de análisis es una tarea de enorme envergadura e importancia que implica realizar un análisis de sus principales componentes y rearticularlos para realizar una caracterización general.

En consecuencia, cabe considerar que la realidad actual no solo se caracteriza por el cambio en los procesos y formas de hegemonía en la vida política internacional y nacional, sino también por el desarrollo acelerado de redes de comunicación y transporte de alcance mundial. Esto último ha permitido la globalización de la economía, de los conocimientos, de las acciones militares, de la vida política y de las luchas sociales; la realidad mundial además se caracteriza por la aceleración de los flujos migratorios de las periferias hacia las metrópolis, la constitución de crecientes configuraciones multiculturales en los países centrales o nucleares del desarrollo, entre otros fenómenos.

En su conjunto estos cambios a nivel mundial se designan bajo los términos globalización, mundialización, internacionalización; siendo el término globalización el que provoca más polémica, pero también el más usual.

Uno de los procesos de cambio global se refiere a la existencia de un grado creciente de integración entre las sociedades nacionales. Este aspecto se enfatiza desde el enfoque de la teoría de la mundialización, la cual postula que incide, no solo con mayor profundidad, sino de una manera determinante en todos los cambios económicos, políticos y culturales que ocurren entre los diversos países, así como en el interior de cada uno de ellos. (Reyes, 2001)

Todos los procesos de cambio mundiales, aunque contienen distintos sentidos y énfasis, dan cuenta de la constitución de una **formación social mundial**, la cual abarca al conjunto de los componentes sociales diseminados en todo el planeta,

es decir, sus estructuras, subsistemas y sujetos; diversas dimensiones como la económica, la política y la cultural; así como los ámbitos de las sociedades civil y política y del Estado en estricto sentido, entre otros.

Entre los enfoques teóricos que permiten interpretar los procesos mundiales pueden identificarse viejas polémicas, como las que atañen a la relación entre los aspectos culturales y los económicos.

En ese orden de ideas, podemos considerar que, en la constitución y desarrollo de la formación social mundial, el capitalismo, como sistema o dimensión económica de un sistema social más amplio, no determina completamente las formas que asume la cultura moderna. Tampoco la determinación tiene una dirección a la inversa, sino que economía y cultura se encuentran en interrelación dialéctica. Ni la modernidad, ni el capitalismo se encuentran de manera total al servicio uno de otro; tampoco dependen completamente uno de otro para su supervivencia y reproducción; más bien existe cierta complementariedad y a la vez contradicción entre ellos.

Situaciones como la anterior permiten y hacen comprensibles las diferencias que se expresan entre las diversas sociedades nacionales y al interior de cada una de estas, entre estas dos dimensiones y entre otros aspectos.

La civilización occidental, cristiana y eurocéntrica

En la sociedad mundial hoy podemos reconocer la presencia desigual de diversos proyectos civilizatorios, entre ellos los de la civilización occidental, cristiana y eurocéntrica, así como el de la civilización amerindia y básicamente mesoamericana; que son las que más nos atañen en México y en Latinoamérica. Posiblemente pueda plantearse en un sentido similar la existencia y desarrollo de otras civilizaciones en Asia, África u Oceanía.

Al respecto, cabe recordar la aportación a esa civilización occidental, cristiana y eurocéntrica, de las culturas nacionales árabes y musulmanas, situadas en el medio oriente y el norte de África, tan entreveradas con Europa desde tiempos inmemoriales; al igual que la aportación de los pueblos originarios de la India e incluso de China.

Tales procesos nos hablan de que el desarrollo histórico de tal civilización no puede concebirse como si fuera un sistema cerrado, sino como resultado de múltiples influencias inter-culturales y quizá inter-civilizatorias.

Es en una fase del desarrollo de esta civilización dominante y enriquecida por estas influencias de otros proyectos civilizatorios cuando surge en el siglo XVI el actual sistema-mundo capitalista y moderno.

La civilización amerindia y mesoamericana

La civilización amerindia y mesoamericana fue conquistada, subordinada, y muchos de sus rasgos subsumidos en la civilización occidental, cristiana y eurocéntrica a partir del siglo XV, es decir durante el tránsito de la fase de operación a la de reflexión de la modernidad y durante el desarrollo de la fase mercantil del capitalismo, que son fases de dos dimensiones de la civilización dominante. Recuérdese el descubrimiento y conquista de América a partir de 1492, por España y otras naciones colonialistas.

La civilización amerindia y mesoamericana, ha sido denominada como macro-región cultural o complejo mesoamericano (Kirchhoff, 1960) y comprende una gran diversidad de etnias o Estados étnico-nacionales, por lo que podemos identificar diversas culturas provenientes de las antiguas naciones: Nahua, Maya, Inca, Purépecha, Mixteca, etc., con lenguas, religiones y Estados diferentes pero con similitudes en su economía agrícola basada en el maíz, la creación y uso de un calendario ritual y otro civil, sus formas de educación, su escritura en códices y jeroglíficos, las pirámides y su arquitectura y hasta sus artefactos militares y de labranza, etc. Los elementos comunes y los que las hacen diferentes, constituyen los rasgos de dicha civilización.

Algunos rasgos de la civilización amerindia y de las culturas de las antiguas naciones sobreviven de manera relativamente autónoma y sirven como polo o núcleo de referencia para constituir identidades de carácter étnico, principalmente entre los descendientes de las antiguas naciones amerindias, incluso puede decirse que conforman una estructura cultural profunda en las naciones latinoamericanas. Entre otros Guillermo Bonfil (1987) ha planteado con lucidez

esta circunstancia, señalando además que la civilización mesoamericana ha sido negada y sus rasgos marginados en la sociedad mexicana.

Una sociedad producto de dos civilizaciones

Del choque, intersección, encuentro, dominio, subsunción y fusión de las dos civilizaciones en lo general, y de manera específica de las formaciones sociales en que se concretaron, por ejemplo en España, Portugal, Inglaterra, por una parte y naciones nahuas, purépecha, maya o inca, por otra, surgió una formación social nueva, singular y con rasgos particulares. En otros términos, se trata, por ejemplo, de estos procesos ocurridos específicamente entre España y diversos Estados-nación (si cabe la categoría) o Estados-etnias en el territorio de México precolombino y en general a lo largo de todo el continente americano.

Por ello puede afirmarse que, a partir de la conquista de un Estado-nación europeo sobre un Estado-étnico nacional a mesoamericano y como resultado del choque o fusión civilizatorio y cultural del conjunto de las dos formaciones sociales, surgió una tercera formación social.

Tal formación social, tuvo entre sus rasgos predominantes: procesos de mestizaje en la dimensión biológica, el surgimiento de castas en la estratificación social, así como la generación de subsistemas en lo económico, político y cultural:

- a) En la dimensión económica se generaron sistemas o formas de producción económico-social como las encomiendas y obrajes en un inicio y posteriormente las haciendas, entre otros.
- b) En la dimensión política, los Estados-nación colonizadores, victoriosos en las guerras de conquista, generaron gobiernos peninsulares y criollos subordinados, que fueron casi siempre destruidos mediante guerras de independencia, construyéndose Estados independientes propios de las nuevas naciones y muy inestables en los períodos subsiguientes.
- c) En la dimensión cultural, la cultura que surgió con o como parte de esta formación social acaso puede denominarse como híbrida, aunque

algunos enfatizan su carácter criollo o mestizo, al igual que la economía y la política de los períodos colonial e independiente.

Con estas peculiaridades, las nuevas formaciones sociales permitieron o fundamentaron primero la constitución de nuevas naciones independientes que instituyeron nacientes Estados y, posteriormente, pasaron a formar parte del proceso general y creciente de integración mundial, que ha desembocado en la llamada “globalización”.

Fases históricas y dimensiones de la civilización occidental, cristiana y eurocéntrica

Los rasgos de la civilización europea, occidental y cristiana se han convertido en los elementos dominantes de la sociedad mundial, de ahí que sea forzoso bosquejar su desarrollo en grandes líneas, para poder contextualizar la situación presente.

En el desarrollo de esta es posible observar diversas fases históricas en dos dimensiones principales: la sociocultural y la socioeconómica. Tales fases socioculturales o socioeconómicas están conformadas por períodos y sub-períodos, los cuales aluden, en los términos de Braudel (1998 y 2002) a tiempos de distinta duración: larga (Longue durée), mediana (coyunturas) y corta (acontecimientos o eventos) del proceso civilizatorio.

Es importante considerar que la identificación de tales fases y su secuencia cronológica no indican la existencia de leyes históricas, ni la existencia de un progreso lineal en el desarrollo socioeconómico o sociocultural como las teorías de la mundialización y la modernización lo han sugerido; mucho menos que exista una fase teleológicamente preestablecida como punto de llegada del desarrollo histórico de la humanidad como podría ser el socialismo según algunos planteamientos realizados desde la perspectiva del materialismo histórico.

Desde luego, el posicionamiento anterior, que se distancia de concepciones sustancialistas y deterministas, puede seguirse discutiendo a la luz de aportaciones teóricas contemporáneas, como la de Norbert Elias (2009), quién al indagar el proceso civilizatorio europeo desde una fuerte perspectiva

interrelacional y de poder muestra un continuo devenir donde el proceso civilizatorio:

Es concebido como una transformación del comportamiento (principalmente de las clases altas) y la consolidación de los monopolios fiscales y de la violencia física legítima en manos del Estado. La creciente interdependencia social se produce de forma paralela al fortalecimiento del control y autocontrol que se expresa en el aumento del umbral de vergüenza y el desagrado. (Zabludovsky en Elias, 2009)

Desde la perspectiva de Elias, el proceso civilizatorio visualizado en la forma de Braudel, en un horizonte de “tiempo de larga duración”, tiene un devenir que parte de lo que calificamos como de un menor grado civilizatorio hacia uno mayor en el que se amplía ese umbral de vergüenza y desagrado; dicho proceso de civilización incluye tres controles básicos: los eventos naturales ligados a la tecnología, las relaciones interpersonales ligadas a una creciente organización social y el autocontrol de los individuos, factor este último que es fundamental del proceso civilizatorio (ibid).

Por otra parte, ya que Wallerstein plantea tres componentes básicos en la constitución del actual sistema-mundo como subsistemas económico, interestatal e ideológico; conviene buscar puntos de encuentro entre las aportaciones de Elías y Wallerstein. Por nuestra parte, consideramos que identificar un mayor número de dimensiones o componentes del proceso civilizatorio es crucial para comprender su complejidad.

Desde luego que la aportación teórica de Elias que enfatiza el creciente grado civilizatorio en el devenir de la humanidad, reconoce la existencia de retrocesos eventuales.

Estas dos aportaciones pendientes de contrastación detallada implican al menos seguir discutiendo los enfoques teóricos desde las tensiones entre determinismo e indeterminación y entre sustancialismo y anti-sustancialismo.

Fases históricas socioculturales

Recuperando aportaciones de Hugues de Varine (1976), las fases históricas socioculturales de la civilización occidental, cristiana y eurocéntrica son:

- a. Premodernidad (de los antiguos griegos hasta el S. XII),
- b. Modernidad (entre los siglos XII y XX), que se subdivide en los períodos de:
 - i. Operación (S. XII al XVI),
 - ii. Reflexión (S. XVI al XVIII),
 - iii. Proyectos (S. XVIII al XXI).
- c. Posmodernidad o transmodernidad (mediados del siglo XX en adelante).

Respecto a lo anterior, diversos historiadores, culturalistas y filósofos proponen la distinción entre premodernidad y modernidad; mientras que la mayoría de los pensadores posmodernos nunca aceptarían que su propio pensamiento caracteriza una fase de continuidad-ruptura respecto a la modernidad, ni que se sitúan en el marco de una civilización dominante.

Una distinta clasificación o forma de división de la premodernidad y la modernidad es la que aporta Mashall Berman (1984):

- a) Premodernidad: hasta 1492.
- b) Primera modernidad: de 1492 a 1789.
- c) Segunda modernidad: de 1789 a 1945.
- d) Tercera modernidad: de 1495 a 2060.

Como se ve, esta última clasificación propone fechas rigurosas a partir de acontecimientos históricos específicos, como el descubrimiento de América, la revolución francesa y la segunda guerra mundial; a diferencia de Hugues de Varine, que se distancia de acontecimientos y fechas exactas, situándose en tiempos de media y de larga duración.

Al interior de cada fase histórica sociocultural es posible identificar la existencia y desarrollo de culturas específicas, bajo la forma de culturas nacionales y locales,

las cuales se encuentran imbricadas con el surgimiento y desarrollo de los Estados-nación, mismos que en ocasiones son superestructuras sobrepuestas a varias naciones; como es visible en los casos de la Gran Bretaña en Escocia e Irlanda, de España en Euskadi, etc. Y en otras los Estados-nación corresponden a una sola nación o identidad nacional, constituida mediante procesos muy complejos de unificación de Ciudades-Estado y regiones, como en Italia, Francia o Alemania.

La modernidad: segunda fase histórica de la civilización occidental, cristiana y eurocéntrica

Concebida la realidad de esa manera puede hablarse de una modernidad o de un desarrollo cultural hacia la modernidad, así como de un proceso de modernización o más bien de desarrollo económico hacia un capitalismo avanzado, más o menos homogéneo; consecuentemente se puede concebir a la sociedad mundial como una potencialidad preexistente y una tendencia hacia formas más maduras; y en tanto realidad existente, se transforma en fuerza de unificación que subsume, integra y reequilibra las diferencias particulares de tipo económico, político, militar y cultural.

Al hablar de modernidad, algunos autores aluden al desarrollo económico, otras ocasiones a aspectos culturales y también suelen designarse estructuras y procesos de la vida política. Nouss (1997:34) encuentra que se aplica además a los aspectos sociales, históricos, estéticos o de formas de conciencia.

Los anteriores planteamientos refuerza la tesis de la multidimensionalidad de la globalización, así como de la existencia de dimensiones que no son completamente visibles; consecuentemente, si la fase de globalización subsume e imbrica una fase de la economía capitalista y otro de la cultura moderna, así como ciertos procesos, instituciones y formas políticas mundiales; encontramos ahora que también está constituida por elementos estéticos y, seguramente, como hemos señalado, por aspectos político-militares y otros más como el científico-tecnológico que señalan los estudiosos de la sociedad del conocimiento y de la innovación.

Sin embargo, considerando su polisemia, parece más propio circunscribir el término “modernidad” para referirnos principalmente a la vida cultural (incluyendo los aspectos estéticos y las formas de conciencia y cultura), así es más propio hablar de cultura antigua o moderna en virtud de que el término *cultura* es más totalizante y tiene un carácter inclusivo de la estética, la ideología y las formas de conciencia particulares. Ocasionalmente, refiriéndose a la vida política, algunos autores lo pueden utilizar para designar estructuras e instituciones jurídico-políticas modernas versus las arcaicas; mientras que hablar de economía tradicional o moderna prácticamente está en desuso. Por eso es prudente delimitar su significado el primero de estos sentidos.

Circunscribiéndose a la dimensión cultural, la modernidad es para Lefebvre (1969) una interrogación, una tentativa de conocimiento y una reflexión crítica en sus orígenes, mientras que Nouss (Op. Cit.) considera que “es una forma de conciencia (moral y estética) nacida en una cultura europea, que posee una destacada tradición en la historia occidental y que funciona como un modo crítico construido poco a poco y del que es posible establecer ciertas constantes”. Desde este punto de vista, no es toda la cultura europea, sino solo una forma específica de conciencia.

A pesar de ello, consideramos que, al interior de la configuración cultural europea pueden existir elementos de cultura antigua o de cultura posmoderna, y que estos se encuentran más o menos articulados, integrados o subsumidos en la lógica de conjunto de la configuración cultural, los cuales inclusive pueden estar en contradicción, pero que no atentan contra la lógica y la existencia del conjunto; así es posible designar al conjunto de la configuración cultural como modernidad.

La cultura moderna, vista desde su genealogía tuvo su gran impulso con el movimiento de la ilustración europea (Siglos VII a VIII), en el que:

Los filósofos y pensadores ilustrados crearon una nueva concepción del hombre, según el cual el ser humano debería ser señor de sí mismo y solo debería prestar cuentas a la razón, sin someterse a la naturaleza, a Dios, o

a cualquier otro hombre; en otras palabras debería vivir según su conciencia (Vieira, 2010: 167).

Esta forma ideológica propia de la modernidad en la que se opone una concepción de sujeto social y racional a otra cosmovisión premoderna donde el sujeto ante todo es pensado, creado y depende de un proyecto divino, está funcionalmente articulada al surgimiento de instituciones públicas de gobernabilidad basadas en el valor de la democracia y a la promoción de empresas económicas inmersas en el libre mercado y en la competencia.

Por otra parte hay que considerar que siendo su origen europeo, su condición actual ya no lo es, puesto que la modernidad se ha difuminado a otras latitudes del orbe. En el caso de la Nueva España (antecedente del México independiente) en el siglo XVII las ideas de la ilustración viajaron hasta la céntrica intendencia de Guanajuato donde el futuro libertador, Miguel Hidalgo, Párroco de San Felipe compartía muchas de las ideas ilustradas con sus amigos y feligreses hasta el grado de que su casa se conocía como la “Francia chiquita”.

Fases históricas socioeconómicas

En el desarrollo de esta civilización también se observan fases históricas socioeconómicas, las cuales se caracterizan por el predominio de sistemas o modos de producción y períodos internos (en este caso el pensamiento marxista aporta a esta caracterización, así como economistas de muy variadas escuelas) en los que se subdivide cada una. Las fases se han denominado:

- a. Esclavismo,
- b. Feudalismo,
- c. Capitalismo, que se ha subdividido en los períodos siguientes:
 - i. Mercantil,
 - ii. Industrial,
 - iii. Financiero,
 - iv. Imperialismo.

d. Socialismo real y/o de capitalismo monopolista de estado.

Cabe esperar que la globalización y la economía del conocimiento actuales determinen el surgimiento de un nuevo período o, incluso, una nueva fase económica. Al respecto, algunos plantean la existencia de un capitalismo “digital”, economías del conocimiento y de una “sociedad postindustrial” que abarcaría su componente económico y otros aspectos sociales.

Fases históricas sociopolíticas

Respecto a la dimensión política en el siguiente cuadro se muestran algunos elementos de ésta, correspondientes a las últimas fases y períodos económicos y culturales.

La dificultad de periodización en esta dimensión nos lleva a identificar, lo cual implica la necesidad de desarrollar una visión integral de esta dimensión.

Gráfico 1. Formas de gobierno en el siglo XX

	Capitalismos		Socialismos	
	Centro	Periferia (a)	Centro	Periferia
Desarrollo modernizador sin democracia formal (b)	1933 Nazismo y otros fascismos europeos	1930 + Populismos	1917 URSS	1959 Cuba
Con democracia formal	1945 + Democracias europeas de posguerra	1955 + Desarrollismos		
Dictaduras		1964 + Dictaduras de Seguridad Nacional		
.....		1989	
Democracias formales neoliberales		1983 + Alfonsín (Ar.) Sarney (Br)		

Fuente: Enrique Dusell (1993)

El segmento temporal que abarca el siguiente cuadro, abarca desde la década de los 30, hasta la de los 80, del siglo XX, es decir, se corresponden con el período de proyectos de la modernidad y el período imperialista del capitalismo.

Fases históricas en la dimensión militar o de seguridad

En la dimensión militar o de la “seguridad”, se visualiza la necesidad de que se realice un trabajo que ponga de manifiesto su génesis, procesos y articulaciones, hasta llegar a proporcionar una explicación plausible sobre su configuración como realidad relativamente independiente en la época de la globalización. Lo anterior permitiría mostrar la incidencia de esta dimensión en las otras que componen el conjunto de la sociedad mundial.

La llamada geoseguridad alude a los diversos nucleamientos que estructuran el campo, donde cabe destacar el papel actual de la OTAN, como instancia monopolar en los tiempos posteriores al desmembramiento del bloque soviético.

Cuadro general de fases históricas y dimensiones

En el siguiente cuadro se manifiesta una cierta correspondencia entre las dimensiones mencionadas y sus fases, como elemento para entender el desarrollo de la civilización. Tales correspondencias no son estrictas en términos cronológicos.

Gráfico 2. CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL CRISTIANA Y EUROCÉNTRICA

DIMENSIONES SOCIALES						
	CULTURAL	ECONÓMICA	POLÍTICA	MILITAR/ DE SEGURIDAD	Población, interacción y organizació n social	EDUCACIÓN
FASES y períodos	PREMODERNIDAD	ESCLAVISMO	Estados Teocráticos. Ciudades-Estado. Regímenes imperiales.	Ejércitos imperiales y de Ciudades-Estado. Guerras de conquista	Edad antigua	No formal, poco sistemática. Academias y gimnasios grecolatinos
		FEUDALISMO	Estados protonacionales. Regímenes monárquicos, despóticos	Ejércitos imperiales y de Ciudades-Estado. Guerras de conquista	Edad media: feudos, sociedades tradicionales	Educación formal en monasterios y seminarios. Relación tutorial.
	MODERNIDAD (del siglo XII al XX), se subdivide en los períodos:	CAPITALISMO se subdivide en los períodos:	ESTADO-NACIÓN CAPITALISTA MODERNO Regímenes Constitucionales	EJÉRCITOS NACIONALES	Alta edad media, Burgos	Escuela moderna. Triángulo pedagógico
		Operación (S. XII a XVI)	C. mercantil	Estados-nación coloniales-Naciones colonizadas.	Invasiones Colonialistas	Ciudades
	Reflexión (S. XVI a XVIII)	C. industrial	Regímenes democráticos, monárquicos, virreinos	Ciudades modernas		

	Proyectos (S. XVIII a XXI)	C. financiero		Revoluciones. Guerras Independentistas	Cosmopolitismo	Escuela moderna, irrupción de “aprendizaje”
		Imperialismo	Proto Estado-mundo Estados-nación imperialistas	Ejércitos nacionales imperialistas. Alianzas multilaterales. Guerras mundiales e independentistas	Cosmopolitismo	Variantes de escuela nueva
	Confrontación modernidad – posmodernidad (1950-)	Confrontación: imperialismo - socialismo real. (1917- 1990)	Estados-Nación. Liga de Naciones, ONU: proto Estado- Mundo	OTAN- Pacto de Varsovia. Guerra fría. Guerras regionales de baja intensidad. Invasiones temporales	Cosmopolitismo	Irrupción de TICS ligadas a sociedad de la información
	POSTMODERNIDAD (1950-) Hegemonía Bloque neoliberal- neoconservador ¿Sistema cultural mundial?	Economías del conocimiento (1960-)	ONU. EU: nación hegemónica. Estados Posnacionales. ¿Estado-Mundo? ¿Imperio? (1980-)	Hegemonía OTAN. Invasiones temporales (1980-)	Mega- ciudades. Cosmopolitismo. Sociedades postindustriales.	Modelo homogéneo de escuela y currículum, enfoques por competencias, evaluación estandarizada ¿Sistema educativo mundial?

1.2. GLOBALIZACIÓN Y SOCIEDAD MUNDIAL. HACIA EL SISTEMA-MUNDO

Desde nuestro punto de vista, la globalización es una tendencia en el desarrollo de la humanidad que cuyo origen puede remontarse hasta los viajes de Marco Polo, Colón o Magallanes, e inclusive en el comercio de los grupos étnicos originarios de África, Asia o América. Reconociendo su origen remoto, es necesario considerar que dicha tendencia ha sufrido una notable aceleración, de tal modo que ha permitido constituir una sociedad mundial o global y que justamente a este período se le conoce en términos estrictos como globalización; en ese sentido surge, en lo general, como consecuencia lógica del desarrollo de esta civilización.

Prácticamente en todas las ciencias sociales se reconoce la existencia de la globalización como producto ya sea de la modernidad o del capitalismo. Sin embargo, existen otras dimensiones de la realidad social, no solo la cultural o la económica, que han confluído en la constitución de una sociedad global.

En este sentido, la llamada globalización es síntesis de la etapa imperialista del capitalismo, del periodo de proyectos de la cultura moderna, del período de hegemonía de la OTAN en materia de seguridad global y del período de la emergencia de los EU como nación hegemónica.

La globalización como fase civilizatoria no se circunscribe, ni a la dimensión cultural, ni a la económica, sino que incluye estas, así como una dimensión política y a otras más. El que estas tres dimensiones sean las que se identifican como principales en el desarrollo de la globalización, se debe a que la producción intelectual permite hacerlas visibles, aunque puede darse el caso de que existan dimensiones o constitutivos de la globalización, que posteriormente resultarán importantes, pero que todavía no alcanzamos a vislumbrar, entre ellas cabe anotar la dimensión político-militar o de seguridad.

A pesar de la desigual producción teórica, algunas de estas dimensiones nos han hecho posible hacer de uso común los términos geopolítica y geoseguridad. Finalmente al reconocer que la globalización es un fenómeno de nuestro tiempo y que tiene carácter multidimensional, estamos abriendo nuestra concepción a una nueva visión de la misma que nos permite identificar la necesidad de una teoría

capaz de explicar o comprender la complejidad de la sociedad global. Una aportación que posibilita interpretar esta realidad es el análisis del sistema-mundo que aporta I. Wallerstein.

En este punto cabe señalar que los países del socialismo real existentes antes de la desintegración del bloque soviético participaron con su propio estilo de modernidad y de sistema económico, en el desarrollo de la globalización; incluso puede afirmarse lo mismo de los países tercermundistas.

Si bien, el subsistema económico se forma “por las cadenas mercantiles que durante los últimos 500 años recubrieron todo el territorio mundial” (Vieira, 2010), la mayoría de los autores coincide en que la dimensión económica contemporánea del sistema-mundo se encuentra caracterizada por un rasgo dominante: la economía de mercado, en la que se subsume e integra la economía del conocimiento.

Igualmente algunos investigadores señalan la progresiva relevancia de situaciones multiculturales asociadas a los flujos migratorios, mientras que otros a la cultura de masas, como los principales rasgos de la cultura global o como dijera Morin (2003), de la cultura planetaria.

Así mismo, puede decirse que, mientras que en la dimensión política destacan varios rasgos: por una parte la existencia de un subsistema interestatal integrado por el andamiaje institucional de los Estados-nación en tránsito a Estados-posnacionales; por otra las instituciones internacionales y multinacionales que conforman una red de instituciones de gobernanza global o supranacional, donde destacan las Naciones Unidas y un tercer rasgo igualmente sobresaliente: la unipolaridad, a raíz de la desintegración del bloque socialista, localizada principalmente en los EU, como núcleo central del polo, y con importantes gradientes de poder y organización en Europa, Japón y China; a estas circunstancias corresponde la idea de *nación hegemónica*, para designar el “rol” que juegan los EU y su Estado-posnacional en esta configuración mundial.

Subperiódos de la globalización

Considerando con Goroztiaga (2000) que es posible distinguir los énfasis que en distintas dimensiones se pueden observar o interpretar en el desarrollo de la sociedad mundial, cabe aceptar como hipótesis, el establecimiento de subperíodos de la globalización, que corresponderían al papel predominante de alguna de estas dimensiones, en un corte temporal más o menos estricto.

Este autor plantea una interesante delimitación de “eras”, que podemos ubicar al interior de lo que otros han denominado como fase de proyectos de la modernidad, atendiendo, no solo al desarrollo de la civilización europea, occidental y cristiana, sino al desarrollo de la sociedad mundial global como unidad de análisis y a la identificación de las prioridades e intereses de los líderes y centros de poder mundiales, así identifica tres eras:

- a. Geopolítica, que va de 1950 a 1980 y se caracterizó por que se dio prioridad a asuntos de seguridad en el contexto de un mundo bipolar y de las tensiones que de ahí derivaron;
- b. Geoeconómica, que abarca de 1980 a 2000 y tuvo como prioridad el desarrollo de un mercado mundial global, bajo la dirección del proyecto neoliberal-conservador;
- c. Geocultural, desarrollándose entre 2000 y 2020, que incluye la construcción de redes, el surgimiento del desarrollo humano sostenible como paradigma, la propuesta de un “contrato social global” y la posibilidad de un consenso mundial que abarque los niveles global, nacional y local.

Por otra parte, tomando a la globalización como una fase de desarrollo de la civilización, es importante señalar que se está planteando por parte de este autor una imbricación de las distintas dimensiones, con la predominancia de una de ellas en cada período, dando lugar a las eras en mención. Señalándose además que son períodos muy breves cronológicamente, en comparación con otros anteriores.

Puede discutirse el papel predominante o no de una determinada dimensión en cada subperíodo, sin embargo resulta interesante retomar, al menos con carácter

hipotético, este planteamiento y tenerlo en cuenta para visualizar, ordenar o en su caso contrastarlo con los datos o con otras miradas acerca de la globalización. Podemos afirmar que la existencia cada vez más tangible de lo que se ha denominado como sociedad de la información, economía del conocimiento y, finalmente, sociedad del conocimiento, parece fundamentar la caracterización propuesta por este autor para los primeros años del siglo XXI, lo cual justifica aceptar la existencia de un subperíodo o era “geocultural”.

En la siguiente tabla se hace una operación de síntesis y simplificación para identificar visualmente los principales subperíodo de la fase actual de globalización, según la perspectiva que plantea Goroztiaga (2000 y 2004, donde se encuentran imbricadas las tres dimensiones.

Gráfico 3. Subperíodos y dimensiones de la globalización

Globalización 1950-20020 (período de proyectos y etapa imperialista)			
Subperíodos	Dimensiones dominantes		
Geopolítico	Sociopolítica y de seguridad		
Geoeconómico		Socioeconómica	
Geocultural			Sociocultural

1.3. ALGUNAS DIMENSIONES DE LA SOCIEDAD MUNDIAL

En ese orden de ideas, una posible caracterización de nuestro contexto y del horizonte histórico en que estamos situados, nos puede llevar a visualizar el predominio de algunas dimensiones o aspectos que signan nuestro tiempo: economía, política y cultura globales.

Las tres son también grandes esferas de la realidad que se encuentran en interjuego dialéctico. Tal situación es relevante porque no solo se producen sujetos sociales a partir de las estructuras económicas, sino también a partir de los sistemas políticos o culturales.

Económica global o geoeconomía

La economía global, después del triunfo total del sistema capitalista de libre mercado sobre el sistema socialista de economía centralizada, está profundizando las características de la llamada fase imperialista del capitalismo o también identificada como globalización neoliberal. Hoy la economía mundial no solo se extiende y profundiza, sino que transita hacia una homeostasis global manteniendo sus centros, periferias y zonas de exclusión de los procesos de producción, circulación y distribución de la riqueza.

También es visible un proceso de homogeneización de las concepciones económicas asociado a esos procesos de extensión, profundización y homeostasis; en ese sentido las tesis neoliberales son las formas ideológicas que adquiere el desarrollo material de la economía; tales concepciones económicas implican desechar aquellos principios liberales de la revolución francesa que propugnaron la libertad, igualdad y fraternidad, para impulsar la tesis del libre mercado en todos los órdenes de la vida; los principios del neoliberalismo sustituyen a los del liberalismo tradicional como doctrina económica única y como base de la homogeneidad del pensamiento económico dominante en la globalización.

Wallerstein (1983) ha acuñado los términos: sistema-mundo y economía-mundo para desentrañar las características del capitalismo moderno, en los términos de Max Weber o del capitalismo histórico, en los términos del propio autor (en Ianni, 2002a), quien señala que:

En la historia moderna las fronteras reales dominantes de la economía-mundo capitalista se expandieron intensamente desde sus orígenes en el siglo XVI, de tal manera que hoy cubren toda la tierra... Una economía-mundo está constituida por una red de procesos productivos intervenculados, que podemos denominar `cadenas de mercancías`, de tal forma, que para cualquier proceso de producción en la cadena, hay cierto número de vínculos hacia delante y hacia atrás, de los cuales dependen el proceso en cuestión y las personas en él involucradas (...). En esta cadena de mercancías articulada por lazos que se cruzan, la producción está basada en el principio de maximización de la acumulación de capital.

Se trata en otros términos del proceso de internacionalización del capital, desarrollado en forma acelerada durante el siglo XX, que implica, entre otros factores una división internacional del trabajo. A esta realidad responde la metáfora de la fábrica global. La digitalización de las comunicaciones y la economía del conocimiento en general se encuentran impulsadas y plenamente insertas en esta configuración de economía-mundo. Hasta ahora sigue siendo el capital financiero el que marca el ritmo de desarrollo del conjunto del capital mundial, al cual se subordina la economía del conocimiento, es decir, el saber convertido en capital.

Las economías socialistas o de planificación centralizada solo fueron temporalmente zonas de exclusión a la acumulación de capital, la división internacional del trabajo, la integración internacional de procesos productivos y a las cadenas de mercancías. De hecho siempre se vieron influenciadas de modos particulares por la economía-mundo capitalista y su transición a economías de mercado empezó mucho antes de la caída o desintegración del bloque socialista.

La economía-mundo es una realidad universal, una configuración económica de escala global que abarca realidades nacionales e internacionales, de tipo colonial, imperialista, de dependencia, etc. que han operado en el contexto de una economía-mundo que se rige por la acumulación de capital, pero no de un Estado-mundo; es decir, nunca se ha subordinado a un sistema político mundial de

conducción de la sociedad global. Esa es una situación radicalmente distinta de la que ocurre al interior de las sociedades nacionales, donde el Estado ha influido, normado y marcado el rumbo y el ritmo del crecimiento económico durante mucho tiempo atrás. Actualmente “todos los estados nacionales están, en diferentes grados, integrados en su estructura central” (Wallerstein Op. Cit.). Este sistema económico transnacional ha actuado incluso en contra de la constitución del Estado-mundo (Ianni, 2002a).

En la economía-mundo existe cierta estratificación centro-periferia, es decir desigualdades o diferenciaciones entre zonas beneficiarias de la acumulación de capital, como los países del norte y zonas en constante desventaja en la distribución de la riqueza, con distinto grado de inserción-exclusión-subordinación en este sistema de economía-mundo.

Bajo esa condición se puede explicar la altísima concentración de la riqueza frente a la amplísima globalización de la pobreza, como algunos de los múltiples signos de esta economía global.

En el último medio siglo, de acuerdo con datos de Goroztiaga (2001) la concentración de la riqueza al nivel mundial ha sido tal, que para la década de los noventa, el 20% de la población mundial obtuvo casi el 83% de los ingresos mundiales y consumió casi el mismo porcentaje de todos los productos y servicios mundiales. En contrapartida, el 20% más pobre de la población mundial tuvo ingresos y consumo de solo el 1.4% de los productos y servicios mundiales.

La disparidad entre la población mundial es tal, considerando el período de un año, que de los 4,400 millones de habitantes de los países en vías de desarrollo:

- 25% carecen de vivienda digna,
- 20% de servicios médicos y
- 60% de agua limpia.

Frente a esta situación cabe reconocer que:

- Mientras se requieren 13,000 millones USD para solucionar los problemas

de nutrición y salud de la población mundial pobre, los norteamericanos gastan 17,000 millones USD en comida para animales.

- Mientras se requieren 9000 millones USD para solucionar los problemas de agua y drenaje de esta población, en Europa se gastan 11,000 millones USD consumiendo helados.
- Mientras se requieren 6,000 millones USD para proporcionar educación básica a las personas carentes de ella, los norteamericanos gastan en cosméticos 8,000 millones USD.

Esto es posible, no solo por la mayor capacidad tecnológica y económica de los países del norte primermundista, sino también por la enorme transferencia de recursos y riqueza que los países del sur, los latinoamericanos entre ellos, realizan hacia los del norte, que se estima en el orden de 500,000 millones USD anuales; siendo los grandes beneficiarios no solo, ni principalmente, las sociedades de los países del norte en general, sino particularmente las grandes compañías transnacionales.

En ese contexto, las sociedades nacionales y los Estados “del sur” proporcionan recursos muy escasos a las instituciones y sujetos que pudieran revertir esas circunstancias: sus sistemas de educación superior, los que podrían plantear alternativas para enfrentar los retos derivados de la transición cultural, económica y política de la globalización; a diferencia de los países del norte, más ricos, donde se concentra el 96% de la inversión mundial en investigación y desarrollo tecnológico.

La economía global y su ideología proponen o impulsan el tipo de sujeto económico necesario: el consumidor global de mercancías materiales y simbólicas, el *homo videns* inserto en esta trama; además el sujeto productor: en el mundo industrial, el *homo faber*, el financiero y el productor de saberes; y finalmente el sujeto de la distribución y circulación de los diversos productos.

Geopolítica y geoseguridad o política y seguridad globales

La situación internacional ha variado sustancialmente en los últimos años, sobre todo en las dimensiones política y militar. La realidad mundial se ha transformado, ya que de un mundo multipolar, con equilibrios, se ha producido un mundo unipolar. Se trata del surgimiento de un nuevo período en la historia de la humanidad, dentro de la fase de desarrollo “imperialista” del capitalismo y de la fase de “confrontación-legalización” entre la cultura moderna y posmoderna.

Se desintegró la Unión Soviética y cayó el muro de Berlín, diversos países asiáticos y europeos transitaron del socialismo real al capitalismo, el movimiento de los países no alineados dejó de existir. Ha surgido una relativamente nueva estratificación política internacional en la que se han situado los antiguos miembros del bloque socialista.

Los Estados Unidos son la potencia dirigente y han ampliado su influencia del hemisferio occidental hacia toda la humanidad y sus más recónditos confines, ocupando ahora un lugar hegemónico en los campos económico, militar y político; además se han convertido en el único polo plenamente dominante, por lo que otorga dirección a los procesos mundiales.

Así mismo, existen otros centros de poder, como la Unión Europea o Japón, dentro del mismo polo, parcialmente dominantes en la esfera política, ocupando posiciones de segundo orden, respecto a EU, tienen influencia mundial, pero fundamentalmente regional.

También existen países con menor poder o grado de dominio y con menor influencia regional, como algunos países asiáticos, Sudáfrica, Israel, México, Brasil o Argentina; son países con cierto grado de integración-subordinación, que han jugado en algún momento un papel hegemónico regional con diferente grado de consolidación. En su conjunto esta franja de países tiene potencialmente una importante capacidad de desarrollo.

Además de los anteriores, existen países mayormente subordinados a los EU y a los países de las dos franjas anteriores; son países marginales y con un poder político, económico o militar, irrelevante en los términos de la hegemonía mundial,

y se encuentran prácticamente excluidos del desarrollo y de los “beneficios” de la globalización.

Considerados en su conjunto se visualizan las franjas de países y polos mencionados, así como las relaciones que guardan entre sí y con respecto a los EU; dominación y subordinación son los dos tipos principales de relaciones políticas que se expresan en las esferas militares o jurídico-administrativas y diplomáticas, establecidas como expresión o como sustento de la hegemonía mundial (Fontana, 2004) y del entramado de relaciones y estructuras concretas entre los distintos países.

Siendo EU quien encabeza la dirección mundial en las dimensiones política, económica y militar, resulta natural que sus clases, grupos y estamentos sociales, sus instituciones (mass media, Iglesia, Gobierno, partidos, familia, etc.) y sus intelectuales se encuentren en su mayoría avocados a consolidar su hegemonía, no solo en esas dimensiones, sino también en las cuestiones culturales y educativas. Hay quienes visualizan en esta consolidación de la hegemonía solo “libertad de acción”, minusvalorando el “poder de control” de los EU (Huntington, 1962); pero los acontecimientos recientes en Afganistán y a partir del 11 de septiembre en Irak, son argumentos contundentes de que los dos aspectos van estrechamente asociados en la consolidación de la hegemonía y, además, para el aseguramiento de las reservas energéticas necesarias para EU.

No es descabellado, aunque si extremo, visualizar que el conjunto de la humanidad transita hacia la conformación de un imperio, que se basa en la urdimbre de un biopoder presente en cada espacio social, corporal, etc. (Hart y De Negri, 2002), y que, en virtud de esta unipolaridad y se desarrolla una manera específica de resolución de controversias y conflictos extremos –como los casos mencionados de Afganistán e Irak-.

Tal imperio englobaría a la sociedad civil mundial y a subsistemas como la educación, mediante el entrelazamiento de las diversas dimensiones de la globalización: económica, política, cultural, etc. En esa tesitura cobra especial relevancia, como un componente especial de ese potencial imperio, un *Estado*

mundial o Estado-mundo, cuyas bases se encuentran por una parte en su rama militar mediante las fuerzas armadas norteamericanas y la OTAN y por otra en su rama política, mediante la Organización de las Naciones Unidas y otras instituciones internacionales. Si bien estas son hipótesis acerca de la prospectiva de la formación social mundial y de un Estado-mundo o mundial, no puede negarse tal posibilidad, puesto que se refieren a una situación fáctica potencialmente existente en un periodo de larga duración.

Desde el punto de vista de la cultura moderna e incluso del pensamiento económico liberal el Estado es el espacio privilegiado donde se expresan democracia y ciudadanía; sin embargo existen fuerzas que pretenden evitar un Estado-mundo con esas características, las cuales son beneficiarias del *status quo*: la Economía-mundo, la nación hegemónica, y la rama militar del embrionario Estado-mundo. Es natural que se opongan todas estas fuerzas a la constitución de un Estado-mundo concebido como espacio de democracia y ciudadanía, puesto que muchas decisiones escaparían a su actual control; en ese sentido son fuerzas de resistencia a esa tendencia de desarrollo de la dimensión política global.

Los Estados-nación hoy se encuentran en buena medida rebasados y acotados por la economía-mundo e insertos en una trama jurídico-política-administrativa-militar mundial, que adquiere presencia en los organismos internacionales ONU, FAO, UNESCO, etc., y en organismos multilaterales como la OEA, OUA, ASEAN, OCDE, OMC y otros; por ello es que es posible visualizar la emergencia de un Estado-mundo. La ONU, configurada por la correlación de fuerzas resultante de la segunda guerra mundial es quizá el órgano administrativo central sobre el que pueden fincarse diversas estructuras institucionales que configuren el Estado-mundo futuro.

A esta superestructura política mundial, aún en situación embrionaria y que pudiera derivar en su desarrollo y consolidación, no puede sustraerse ningún Estado-nación; estos son interdependientes entre sí y con respecto a las instituciones internacionales y multilaterales. Sin embargo, esta interdependencia no es equitativa, acaso tienen mayor peso los países de las primeras franjas, pero

aún sus Estados pueden ver acotada su actuación por estos organismos internacionales y multilaterales.

En efecto se ha venido constituyendo un Estado supranacional o mundial, mediante diversos mecanismos:

- 1) La negociación de la esfera de competencia internacional, con resguardo de una esfera de competencia de los Estados miembros de la ONU o de los organismos internacionales y multilaterales,
- 2) Mediante la cesión o conculcamiento de la soberanía de los Estados nacionales -véase el caso de Palestina en la posguerra-.

La ONU solo es una parte de tal Estado, según los planteamientos de Dieterich y Chomsky. El carácter imperial de dicho Estado naciente, planteado por Hart y De Negri, es un rasgo que se afirma de manera creciente, como ha quedado claro en la relación de subordinación de la dimensión jurídica (representada por la ONU y otras instituciones como la Corte Internacional de Justicia de La Haya –CIJ-) frente a la dimensión militar (representada principalmente por el ejército norteamericano y la Organización del Tratado Atlántico Norte –OTAN-), que es la dimensión dominante en situaciones o coyunturas específicas. Podemos afirmar que los estados imperiales “resuelven” las diferencias o imponen sus intereses mediante el uso de la fuerza bruta, más que por la “aplicación de la ley”. Lo anterior se ejemplifica con la invasión de Afganistán e Irak por el ejército norteamericano, recientemente. Parte de las contradicciones entre los países dominantes se refieren al carácter de dicho Estado, a la prevalencia de lo jurídico sobre lo militar o viceversa.

Considerando lo anterior, el posible desarrollo o “maduración” del Estado-mundo puede adquirir dos caracteres fundamentales en el largo plazo: imperio o campo democrático y de expresión ciudadana.

Hoy se discute si los Estados-nación o si los organismos multilaterales e internacionales son los actores principales de la globalización en su dimensión política y de los procesos sociales; al respecto puede decirse que ni unos, ni otros lo son en definitiva, más allá de su obvia desigualdad, baste remitirnos a las

complejas actuaciones de los EU, la ONU y el Consejo de Seguridad de la misma, durante la Invasión y guerra de Irak, o ante problemas como el desequilibrio ecológico y la firma del protocolo de Kioto.

La política global con sus instituciones, procesos de ejercicio de poder, tendencia hacia un Estado-mundo y hacia otras realidades potencialmente existentes, etc. Es una realidad que interpela a los sujetos. En esta dimensión de la vida mundial no existe, como en el caso de la economía global, un solo discurso con posición dominante o una sola y homogénea narrativa, se carece de una ideología política del Estado-mundo, aunque perviven los valores del liberalismo (presentes desde el lema de la revolución francesa: igualdad, fraternidad y libertad) y la confianza en la razón propia de las instituciones de la modernidad.

La hegemonía que ejercen los países del norte y particularmente los EU -nación hegemónica- no ha sido sustituida por una hegemonía donde los principales actores sean las instituciones del Estado-mundo; de ahí la inexistencia de esa ideología que recubra los procesos materiales.

Sin embargo, existen organizaciones de la naciente sociedad civil mundial, es el caso de las ONG que expresan esta emergencia y fundamentalmente desde ellas se crean polos identificatorios con los que se interpelan a los sujetos individualmente considerados, planteando la constitución de un ciudadano del mundo y actuando de esta manera en la constitución de subjetividades.

1.4. TRES ESTILOS DE VIDA EN LA GLOBALIZACIÓN: NORTEAMÉRICA, EUROPA Y JAPÓN

Dado que concebimos la realidad como unidad con diversidad, se puede afirmar que existe la modernidad y simultáneamente modernidades múltiples, a las que identificamos como estilos de modernidad; en este sentido la sociedad mundial se configura con el concurso de la diversidad preexistente de culturas y naciones.

Japón, EU y los países europeos occidentales son tres tipos de sociedades modernas capitalistas avanzadas donde se expresa con madurez esta dialéctica,

en la cual los rasgos particulares de los sistemas o esferas económicas y culturales, al articularse o integrarse, producen diferentes modos de vida o estilos de modernidad y capitalismo.

El estilo de modernidad y capitalismo, síntesis de economía y cultura, se concreta ante todo en la esfera de esta última, incluyendo la ciencia y la educación y, en buena medida, también en el sistema político; siendo todos estos, ámbitos donde se concretan estos modos o estilos de vida moderna capitalista, proporcionando una cierta identidad propia a cada una las sociedades nacionales, dentro del conjunto.

El caso de Japón es un ejemplo donde conviven la cultura moderna y la cultura tradicional oriental, rica en elementos sintoístas, junto a la economía capitalista. En los países europeos se deja sentir la presencia de culturas subordinadas, muchas de ellas provenientes de naciones colonizadas en siglos pasados por los europeos; de ahí el aceleramiento de la reflexión sobre la cultura y el multiculturalismo para comprender y enfrentar el mosaico y tensiones sociales provocados por la presencia de múltiples culturas, no resueltas mediante adecuadas comunicaciones e interacciones interculturales; por otra parte la cultura política legada por la socialdemocracia ha sedimentado el impulso y defensa de los derechos humanos, sobre todo en la Europa Occidental, por lo que parecería que en este estilo de modernidad capitalista, es en el que coexisten con cierto equilibrio los dos paradigmas en mención.

Mientras que en los Estados Unidos las culturas locales originarias no solo fueron subordinadas, sino prácticamente exterminadas; en este caso, los grupos de inmigrantes anglosajones iniciaron la construcción de la cultura nacional, estableciendo los elementos de su matriz cultural, generando su propio estilo de modernidad capitalista, luego los afro-americanos y ahora los latinos e incluso los escasos herederos de las antiguas naciones indias, han impreso su sello para conformar una situación multicultural que muy dificultosamente ha ido evolucionando del conflicto inter-étnico hacia una interculturalidad consensuada. En todos los casos la presencia de múltiples culturas en comunicación más o

menos eficiente y en relación muchas veces inequitativa, ha enriquecido la vida social e incluso potenciado la economía local.

Los tres casos en mención, con sus diferentes estilos de vida, muestran cómo es posible que modernidad y capitalismo se articulen y construyan una dialéctica singular, produciendo un estilo o modo de vida propio que comparten y valoran sus sociedades. Cada uno de estos estilos se puede convertir en modelo de modernidad capitalista para países subordinados, donde aún no “madura” en toda su expresión ni el capitalismo, ni la modernidad, aunque esta visión lineal y desarrollista sea solo una expresión impulsada por la teoría de la “mundialización”, hoy bastante cuestionada.

Los países del sur que viven diferentes grados de exclusión, subordinación, dominio y a veces asociación, no siempre consideran que sean buenos ejemplos de modernidad, ni de capitalismo los tres estilos antes mencionados. Cabe preguntarse si los países y regiones del sur pueden construir su propio estilo de modernidad y capitalismo, aún en su posición de precariedad económica o política, como parte del mosaico de la globalización, integrando, como en el caso de México o Latinoamérica, elementos sobrevivientes de las culturas y de la civilización amerindia; e inclusive, si pueden ir mucho más allá, desarrollando su propio proyecto histórico, poscapitalista y/o posmoderno, construyendo su propio estilo, es decir, su forma de articular economía y cultura y de imbricar en ese proyecto los paradigmas que movilicen sus recursos para construir sus visiones de futuro y sus utopías de largo plazo. Quizá pueda decirse que el desarrollo cada vez más profundo de la globalización y la inserción de las oligarquías nacionales en este proceso, impida la construcción de estos estilos de vida nacionales en los países subordinados; sin embargo no podría afirmarse que se haya cancelado definitivamente esta vía.

Los estilos de modernidad capitalista, no son del todo ejemplares, ya que sus desigualdades internas tan extremas, llegan a ser inocultables y por lo mismo criticables e indeseables. Según sea el caso, la lógica del capitalismo a veces se impone por encima del ideario de la modernidad, pero en ocasiones ocurre a la

inversa, siendo en la esfera política donde se concretan y operan los resultados de ese debate.

1.5. DOS PARADIGMAS EN LA GLOBALIZACIÓN: LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y EL DESARROLLO HUMANO

El debate internacional contemporáneo se centra progresivamente en dos grandes paradigmas o más específicamente, sobre dos grandes categorías cuyo papel puede ser central en la matriz cultural de la civilización dominante en la época de la sociedad mundial o globalización, dirigiendo su desarrollo; se trata de la sociedad del conocimiento y del desarrollo humano. Del desarrollo de este debate depende el carácter de los proyectos y la reorientación de los sistemas económico, político y cultural de la globalidad.

A grandes trazos y guardadas ciertas reservas se puede plantear la tesis de que los foros de Davos y Porto Alegre, foros del norte y del sur, tienen cada uno su racionalidad orientada y centrada en uno de estos dos paradigmas. Consecuentemente cabe pensar no solo el desarrollo de la globalización, sino los proyectos de desarrollo nacional con base en estos dos paradigmas, en sus relaciones de dominación-subordinación o de equilibrio entre sus rasgos.

El Desarrollo Humano concebido como paradigma representa la conversión del humanismo como valor, en proyecto político-cultural y en programa que articula componentes e indicadores, diagnósticos, estrategias y objetivos de diverso alcance, lecturas internas y externas. Las Naciones Unidas han construido un programa para implementarlo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que comprende actualmente los siguientes factores: longevidad, educación, nivel de vida y participación. Hasta ahora, su formulación operativa provee de un instrumento invaluable a los diversos actores interesados en construir una cultura global más allá de la frivolidad de una cultura de masas, que impulse valores universales y visiones del mundo axiológicamente fundamentadas y sostenibles.

La sociedad del conocimiento está siendo construida como paradigma por las fuerzas de la Economía-mundo, en su versión restringida y pragmática de “economía del conocimiento”. Las grandes corporaciones multinacionales y los estamentos de técnicos e intelectuales asociados a la economía globalizada son las principales fuerzas y actores sociales que visualizan el carácter performativo del conocimiento, mediante el cual, el poder sobre este permite la generación de poder en otras dimensiones de la vida social.

Siendo los factores clave del proceso de conocimiento su producción, circulación, distribución, uso y consumo; y asociadas a estos, el control jurídico o propiedad intelectual del mismo; su desarrollo como paradigma implica que la Sociedad del Conocimiento no solo sea altamente valorada, susceptible de generar consensos, sino que se convierta en categoría central de una visión de futuro, con capacidad de convertirse en proyecto y programa no solo para una franja social –las fuerzas de la Economía-mundo-, sino para el conjunto de la formación social mundial; solamente podrá convertirse en paradigma comúnmente compartido por el conjunto de la sociedad mundial si rebasa los intereses particulares de esas fuerzas, o si estas generan una gran capacidad de hegemonía sobre las otras.

A MODO DE CIERRE: EL SISTEMA-MUNDO HOY

Bajo la perspectiva de un tiempo de “larga duración” (Braudel, 1968), desde fines del siglo XIX existe “un único sistema histórico en el mundo” denominado “sistema-mundo” (Wallerstein, 1979 y 2005), por lo que el ámbito internacional para el siglo XXI se desarrolla con dinámicas posnacionales y procesos globales de impacto creciente.

En consecuencia, el contexto internacional solo puede entenderse constituido por estas circunstancias que sobredeterminan las dinámicas nacionales, locales e institucionales, las cuales también influyen de alguna manera y en forma recíproca sobre el sistema-mundo, como parte de una compleja articulación global, nacional y local (gloncal) de distintas dimensiones: económica, política, cultural, educativa, etc.

Wallerstein enfatiza la articulación de tres dimensiones constitutivas del sistema-mundo: la económica, la política o interestatal y la ideológica o cultural. Desde nuestro punto de vista es indispensable integrar otras dimensiones más reconociendo su autonomía relativa, como es el caso de la dimensión educativa y la científico-tecnológica y la de seguridad. Desde luego que algunas de ellas se muestran más vinculadas a una u otra de las tres dimensiones reconocidas por Wallerstein.

De acuerdo con estimaciones de la ONU la población mundial alcanzó los 7,000 millones de habitantes en 2011 y a finales del S. XXI llegará a los 10,000 millones, los cuales necesitan y generan bienes y servicios, así como mejores condiciones de vida y trabajo.

Tal población, para vivir en y con un desarrollo humano (PNUD,2010), requiere incidir en sus derechos mediante el incremento de sus capacidades para ampliar el ámbito de sus libertades (Sen, 1955 y 2000); sin embargo, sus condiciones de existencia son en extremo variables al situarse en algunos de los centros, la semi-periferia o la periferia del sistema-mundo.

La dimensión de la economía-mundo entretejida como subsistema económico se caracteriza por el despliegue del libre mercado a lo largo del planeta, con una producción industrial deslocalizada y un hiperdesarrollo del sector terciario que transforma progresivamente el hábitat y la propia naturaleza humana. Las economías y empresas con uso intensivo del conocimiento concentran el “capital humano” desarrollado por los procesos de formación escolar más refinados y el conjunto de recursos de los Sistemas de Ciencia, Tecnología e Innovación; tal concentración se orienta hacia el mantenimiento de ventajas competitivas, la generación de innovaciones que produzcan altos rendimientos y el logro de niveles crecientes de competitividad; pero al mismo tiempo profundizan los niveles de desigualdad internacionales e intranacionales.

La existencia del “único sistema mundial” señala la apertura de un período civilizatorio de larga duración o quizá sea mejor llamarlo de muy larga duración, en

el que se desarrolla la revolución digital, la sociedad informacional y finalmente la sociedad del conocimiento, que es simultáneamente una sociedad red.

Merced a la sociedad del conocimiento que incluye los subsistemas de ciencia, tecnología e innovación, el sector terciario de la economía ha crecido cuanti y cualitativamente en el conjunto de la economía-mundo.

La dimensión cultura-mundo se constituye actualmente por diversidades de distinto tipo: religiosas, étnicas, nacionales y de regiones continentales y al mismo tiempo por una cultura global de masas generada a partir de los modelos matriciales de la industria cultural. En ese amplio espectro de configuraciones simbólicas se cristalizan diversos polos de identidad y subjetivación que también son constitutivos de los sujetos sociales y educativos.

La política-mundo conformado como subsistema político mundial o interestatal transita de los acuerdos de Breton-Woods hacia un nuevo orden bajo la tutela de EU como nación hegemónica y la emergencia de Estados-posnacionales erigidos sobre los Estados-nación y el desmantelamiento del modelo de Estado benefactor.

En coincidencia con Wallerstein y Goroztiaga, podemos afirmar que durante un momento del desarrollo social alguna de las dimensiones ocupa un papel rector o dominante sobre las otras.

En este sentido, en los inicios del Siglo XXI es la economía-mundo la que ocupa un papel preponderante, mientras que la cultura-mundo y la política-mundo se encuentran en posición subalterna frente a dicha dimensión.

Adicionalmente, tal y como lo reconoce la propia UNESCO con relación a la cultura al señalar que ésta se encuentra altamente permeada por los problemas y estrategias de geo-seguridad; de la misma manera podemos afirmar que no solo la cultura-mundo, sino las dimensiones económica y política se encuentran también permeadas por la geo-seguridad.

Es en este escenario donde irrumpen en el espacio educativo grandes procesos que se constituyen en macrotendencias educativas supranacionales tendientes a generar una nueva realidad educativa.

Algunas de las dimensiones previamente abordadas alcanzan a desarrollarse como subsistemas del sistema-mundo, ya que tienen un alto grado de integración, coherencia y funcionalidad, que les proporciona estabilidad dinámica, autopiésis y autorreferencialidad. Otras dimensiones avanzan hacia esa visión y pueden ser denominadas como proto-sistemas o sistemas potencialmente existentes. En esta situación, al parecer se encuentra la dimensión educativa.

Por otra parte, la desigualdad interna del sistema-mundo obliga a reconocer que en cada una de las dimensiones, integradas sistémicamente o proto-sistémicamente, una gradación en el poder de actuación sea para producir o consumir bienes como es el caso de la economía-mundo, o sea para establecer una agenda educativa o contenidos curriculares y formas de evaluación o bien universalizar la educación primaria, como es el caso en la dimensión educativa.

Reconocer que la desigualdad interna es una forma de diferenciación que implica la apropiación diferencial de recursos o las posibilidades de desarrollo hace necesario establecer al menos la diferencia funcional en componentes centrales, semiperiféricos y periféricos. Esta categorización en al menos tres gradientes se aplica tanto al conjunto del sistema-mundo, como a los distintos subsistemas y dimensiones, y a otros componentes.

CAP. 2. SISTEMA MUNDIAL DE EDUCACIÓN, GEOEDUCACIÓN Y TENDENCIAS MUNDIALES EN EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo pasado la humanidad sufrió dos guerras mundiales, produjo avances tecnológicos e industriales sin precedentes, se desplegó el modelo económico capitalista por todo el orbe. A partir de la segunda mitad del siglo XX vivimos la revolución digital que permitió generar la sociedad de la información y posteriormente la sociedad del conocimiento; desde entonces los cambios han sido tan vertiginosos que al iniciar el siglo XXI acudimos al despliegue y florecimiento tanto de la economía, como de la sociedad del conocimiento. De esta manera, la realidad es muy distinta a como fue antes del siglo XX.

Tales circunstancias hoy se reconocen como hechos innegables y de la mayor relevancia por todas las ciencias sociales e incluso por el ciudadano medianamente informado, al punto de que todos pueden hablar de la globalización y señalar su impacto en la vida cotidiana.

A una nueva realidad corresponde un pensamiento de la misma índole, en consecuencia resulta muy claro que toda realidad, sea social o educativa, requiere ser comprendida, criticada, proyectada y construida con nuevas perspectivas teóricas y nuevas herramientas metodológicas e incluso con un nuevo lenguaje apropiado a la naturaleza de los cambios.

Algunos ejemplos sirven para señalar estas nuevas circunstancias y responder a estos imperativos. Actualmente reconocemos la realidad social como entidad *gloncal*, decir como articulación de niveles locales, nacionales y global o mundial, de la misma manera, la aparición de la categoría de *Estado posnacional* nos sirve para hacer referencia a los nuevos rasgos de los países y de los otrora Estados-nación: su cesión de soberanía nacional y su interdependencia con otros Estados y con entidades metanacionales surgidas de los acuerdos de Breton Woods que

configuraron el orden mundial surgido de la posguerra.

Además de estas categorías, algunos enfoques teóricos nos permiten hacer inteligibles y comprender objetos de estudio a los que no se había prestado suficiente atención, plantear hipótesis o discutir algunas tendencias del desarrollo mundial. Es el caso del enfoque teórico del análisis de sistema mundial (Wallerstein, 2005), desde el cual es factible reconocer el despliegue del sistema-mundo y la emergencia avasallante de la globalización e identificar aspectos o fenómenos “inéditos” no solo de la economía y de la política mundiales, sino también de la educación.

Bajo esta perspectiva teórica, nos proponemos discutir la hipótesis de un sistema mundial de educación y explorar algunas macro-tendencias de la educación mundial, analizando la factibilidad de que éstas puedan ser elementos constitutivos de tal sistema o que fortalecen una tendencia a constituirlo. Así mismo, se propone denominar a tales macro-tendencias, así como otros aspectos metanacionales de la educación bajo el término de *geoeducación*.

En este esfuerzo se tienen presentes los nexos entre la *geoeducación* y la *geocultura*, es decir, los aspectos globales de la educación y la cultura global; cabe precisar que ésta última se analiza –en otro apartado- incorporando el enfoque teórico que Gramsci (1970) aportó al estudio de la cultura y educación italianas en el siglo XX y, particularmente, con base en el concepto de *bloque ideológico mundial* y su principio educativo.

2.1. EL DEBATE SOBRE EL SISTEMA MUNDIAL DE EDUCACIÓN

Diversos autores dan por hecho la existencia de un sistema mundial de educación (SME), entre ellos destacan: Niklas Luhmann en el ámbito de la sociología y Jürgen Schriewer y Robert Arnove en el campo de la educación comparada; quienes representan sendas escuelas de pensamiento y abonan respectivamente a las teorías del consenso, a las del conflicto y a una mediación entre ambas.

Sin embargo, esta tesis no debe tomarse simplemente como demostrada, ni asumirse que goce del consenso suficiente por el solo hecho de ser planteada; por el contrario, debe discutirse debido a varias razones: primeramente, la existencia de un sistema de esta índole es en extremo relevante para el desarrollo de la propia especie humana; en segundo término, en caso de estar constituido tal sistema, contendría características distintas a las que reconocemos como propias de los sistemas educativos nacionales o locales, en tercer término asumiría relaciones inéditas con los sistemas educativos nacionales y locales, además se convertiría en un componente de la realidad educativa que, junto a otros sobredeterminaría las diversas prácticas educacionales (docencia, investigación, gestión, etc.) de una manera también inédita.

Dichas circunstancias nos impulsan a indagar cuáles son las características propias de la educación a nivel mundial y analizar si conforman ya un sistema mundial de educación o apenas lo están constituyendo.

La perspectiva neo-sistémica

Luhmann (1991), quién es el principal referente de la teoría neo-sistémica, la ha aplicado al estudio de los sistemas sociales y del sistema educativo, aportando un giro funcionalista-estructural a la teoría general de los sistemas de Von Bertalanffy (1990) y al estructural-funcionalismo, al incluir la diferenciación funcional, la *autorreferencialidad* y la *autopoiesis* como rasgos distintivos de los sistemas.

La nueva teoría de los sistemas sociales identifica los aspectos comunicativos y de significación como sus elementos diferenciales respecto a los otros tipos de sistema, siendo aspectos diferenciales del sistema educativo sus propios fines educativos. Además existen otros sistemas dentro del sistema social, como es el caso de los económicos o políticos. De esta manera la sociedad moderna vista como sistema social (Luhmann, 1991) es “una sociedad poli céntrica, con sistemas sociales funcionalmente diferenciados” (Rojas Rodríguez, 2013).

Desde esta perspectiva la intensificación de la comunicación entre subsistemas mundiales como el económico o el de investigación científica, que tienen un funcionamiento específico, impulsa la constitución de un sistema social mundial.

La perspectiva sociocultural o neo-institucional

Por su parte Arnove (1980), uno de los líderes de la investigación en educación comparada, desarrolla la perspectiva neo-institucionalista (sociocultural) en los estudios sobre la educación en la era de la globalización.

La perspectiva neo-institucional de la globalización, también llamada: modernizadora, que fundara John W. Mayer (1971) en la Universidad de Stanford, asume un posicionamiento teórico según el cual las pautas culturales modernas, particularmente las del Estado-nación y su organización sociocultural se universalizan. En palabras de Arnove (2011) la tesis básica del neo-institucionalismo consiste en que:

La base para derechos y obligaciones individuales universalistas y un énfasis en el ordenamiento racional de la sociedad se deriva del poder de persuasión de la cultura mundial contemporánea, antes que de la imposición de normas basadas sobre relaciones inequitativas entre Estados-nación.

Siguiendo esta línea de los posicionamientos neoinstitucionalista, la cultura mundial contemporánea es el factor primordial que, por su influencia, sobredetermina tanto el orden racional de la sociedad, como los derechos y obligaciones ciudadanas y su fuerza primordial es tal que sobrepasa las diferencias y contradicciones entre los Estados-nación tan desiguales entre sí, como los países centrales del sistema-mundo (Estados Unidos, los europeos o Japón) respecto a cualquier país latinoamericano o africano. En otros términos: las formas simbólicas dominantes en el mundo se imponen a las estructuras y procesos, tanto económicos, como políticos.

Los estudios de la escuela neoinstitucional vinculan la expansión educativa en todo el mundo y desde los años 50 del siglo XX a distintos fenómenos: a) al crecimiento económico y la ideología de la modernidad que impulsa asumir la escolaridad como norma (Boli y Ramírez, 1992), b) a la vinculación entre escolaridad y crecimiento económico, desarrollo de la ciudadanía, derechos humanos y formas de vida democrática (Meyer et al, 1997), y c) a la población

existente y a los niveles educativos alcanzados en períodos previos a esa década (Meyer y Hannan, 1979).

La aportación cardinal de esta escuela consiste seguramente identificar, documentar y analizar las características de la expansión educativa mundial; además logra demostrar la multicausalidad y establecer las relaciones entre los factores causales de dicha expansión.

El alcance de la investigación y las aportaciones de la corriente neo-institucionalista pueden explicar:

La extensión de derechos ciudadanos a las mujeres, específicamente el sufragio en 133 países desde 1890 hasta 1990 (Ramírez, Soysal, y Shanahan, 1997) o mejoras en la condición de jóvenes (Stanford Center sobre Adolescentes 2005).

Los neo-institucionalistas sostienen un debate frente a las teorías del conflicto y, particularmente, critican a los analistas del sistema mundial (a quienes llaman “realistas”) por minimizar la importancia de la cultura y por qué:

Dado un sistema sociocultural dinámico, los modelos realistas pueden explicar un mundo de absorción económica y política, inequidad y dominación. (Pero) no explican bien un mundo de actores formalmente iguales, autónomos y estados-nación expansivos” (Meyer et. al., 1997: 174).

Sin embargo, Arnove al considerar las fuertes desigualdades entre naciones, insta a incorporar el análisis del sistema mundial en los estudios de educación comparada y a conciliar las aportaciones de las dos escuelas.

La teoría analítica del sistema-mundo

La perspectiva del análisis del sistema mundial tiene su principal exponente en Immanuel Wallerstein (2005), quien se fundamenta en los estudios de Fernand Braudel (2002) sobre la historia de occidente. Braudel al criticar la historiografía centrada en héroes, anécdotas y narraciones vinculadas a diversas epopeyas, establece la distinción entre hechos ligados a distintos tiempos históricos: los acontecimiento situados en un tiempo de corta duración, las coyunturas ubicadas

en tiempos de mediana duración y los períodos asociados a tiempos de larga duración.

Las aportaciones más relevantes del análisis del sistema mundial consisten en integrar una perspectiva histórica en la investigación, en generar el desplazamiento en el análisis de las contradicciones principales del capitalismo desde la esfera de la producción hacia la esfera de la circulación, mostrando las desigualdades entre los centros, semiperiferia y periferia del sistema-mundo, así como en replantear la existencia de crisis cíclicas recurrentes en el sistema-mundo recuperando los ciclos de Kondratieff (1956).

Cabe precisar que en Latinoamérica la teoría de la dependencia ya había iniciado ese desplazamiento al analizar la particular relación entre los diversos países latinoamericanos y las otrora potencias coloniales y particularmente de la sub-región latinoamericana con respecto a los Estados Unidos, por lo que sus trabajos son un antecedente tan valioso, como los de Braudel o los de Kondratieff para el análisis del sistema-mundo.

La investigación de Wallerstein además de superar la tradicional distancia entre la perspectiva ideográfica y nomotética en las ciencias sociales, establece como unidad de análisis la totalidad mundial conceptualizada como sistema-mundo y aporta una visión histórica de tal sistema, aunque esta tarea ya la habían iniciado los teóricos de la dependencia y el propio Braudel.

A decir de Arnove (2011), para la investigación en educación comparada:

El valor del enfoque de Wallerstein sobre el sistema mundial como unidad de análisis para entender la realidad contemporánea, especialmente (reside en) el impacto de actores económicos transnacionales sobre sistemas educativos nacionales.

Schriewer (1997), otro de los principales investigadores en educación comparada, focaliza su trabajo en la internacionalización y las redes de interrelación en educación, desde la perspectiva del análisis del sistema mundial. La internacionalización, análoga a la globalización, según Schriewer, tiene un nuevo

carácter al referirse a la interconexión internacional en educación que se vincula a la creciente intensificación de las interconexiones globales.

De acuerdo con Schriewer, cuando el mundo se convierte en unidad de análisis hacia fines del siglo XX, el análisis comparativo es puesto en cuestión y es sustituido por reconstrucciones históricas de largo alcance de la difusión de la cultura o por análisis globales de interdependencia transnacional.

Schriewer recupera la tesis de Bergesen (1980: 10-13) para quién se requiere una explicación que trascienda a la teoría de la dependencia acerca del sistema mundial, ya que este sistema es una nueva realidad que tiene sus propias leyes las cuales determinan las sociedades nacionales que abarca.

Consecuentemente se requiere un cambio de paradigma en la investigación social y educativa, ya que como un todo, éste se revierte hacia sus partes; por lo que el nuevo paradigma del sistema-mundo implica que “plantee *a priori* las relaciones sociales mundiales de producción, que determinan a su vez las relaciones comerciales y de intercambio entre el núcleo y la periferia”. (Bergesen, 1980: 10-13)

Podemos agregar, siguiendo esta tesis, que el sistema social mundial, dada su *autopoiésis* o capacidad de (auto)creación de sus propias estructuras y procesos internos (Maturana y Varela, 1980), determinaría la constitución de un sistema educativo mundial, en tanto subsistema funcionalmente diferenciado, al mismo tiempo que determinaría “las realidades sociales, políticas y económicas de las sociedades nacionales” que le eran preexistentes (Bergesen, 1980: 10-13), pero que se transforman ahora en parte constitutiva del sistema mundial; en esta tesitura, tanto el sistema educativo mundial, como las sociedades nacionales forman parte del sistema social mundial.

La autocreación o *autopoiésis* requiere de la *autorreferencialidad*, es decir del conocimiento de si y de sus partes, lo cual implica *reflexividad* y *estabilidad dinámica* según los términos utilizados por Ilya Prigogine (en Mier, 1998); desde este punto de vista puede afirmarse que la teoría analítica del sistema-mundo o las aportaciones teóricas de la corriente neo-sistémica se constituyen en reflexión

sobre el sistema y en insumos de su propia dinámica, generándole *autorreferencialidad*.

Schriewer considera que los resultados de la investigación en educación comparada han permitido generar modelos de sistema educativo mundial. Entre tales resultados se cuenta: a) la expansión educativa uniforme a nivel mundial, b) la aceptación global de un modelo de escolarización institucionalizada, c) un relato del desarrollo cultural y una ideología educativa mundial y d) una semántica de modernización y de escuela moderna, así como una comunicación internacional y un sistema de publicaciones en ciencias sociales y en educación". En otros términos, este cuarto elemento se conforma por una triple alianza entre "el sistema jerarquizado de la ciencia, una infraestructura editorial internacional y la difusión global de una ideología educativa y de desarrollo concreta"; ideología desarrollada por un núcleo de investigadores casi exclusivamente angloamericano que publica en idioma inglés.

A lo anterior se agregan las conclusiones de la investigación de Weiler (en Schriewer, 1997) las cuales señalan que es en la política educativa y en la investigación educativa donde "existe tan alto grado de estandarización global de las estructuras organizativas y de los modelos relevantes para la política y el discurso de la reforma", que sobrepasa la estandarización y el impacto de los modelos en otros campos como los de política o de investigación social.

Hacia un balance de las aportaciones sobre el sistema educativo mundial

Si bien las aportaciones de Schriewer, Arnove y Luhmann se realizan desde diferentes posiciones teóricas y epistemológicas, coinciden en la tesis que afirma la existencia de un sistema mundial educativo (SME).

Al analizar las aportaciones de estos autores concluimos que tal sistema incluye distintos constitutivos, entre ellos:

- a) Niveles de organización constituidos a su vez como subsistemas educativos, siendo los principales los locales, los nacionales y el nivel global o supranacional; además incluye otros niveles y formas de organización intermedias en regiones hemisféricas, por ejemplo en lo

relativo a Latinoamérica se encuentran: inter-américa, Ibero-américa, latino-américa y el caribe.

- b) Redes de interrelación entre distintos nodos como en los siguientes casos: organismos de la sociedad civil, organizaciones que forman parte de la ONU, siendo el caso de la UNESCO y la UNICEF, así como entidades multilaterales que desarrollan distintos procesos entre los que destaca el de internacionalización de la educación, por ejemplo la OCDE, la OMC o la OEI.
- c) Una ideología y un conjunto de instituciones. El factor ideológico en tanto configuración de significaciones se integra por un conjunto de valores y proyectos derivados de la modernidad y asociados al capitalismo, mientras que entre las instituciones y proyectos instituyentes toman realce: la escolaridad como norma, los derechos humanos, la ciudadanía y las formas de vida democrática.

Estos tres grandes aspectos son los que resultan de las aportaciones de estas perspectivas, en específico, las que se acuerpan en el campo de la investigación en educación comparada.

Resulta muy importante mencionar que el nivel global –metanacional o supranacional- del sistema mundial educativo, al que llamamos *geoeducación*, es el que aporta la diferencia cualitativa con respecto a la situación anterior - caracterizada por una educación dentro del contorno político e ideológico del Estado-nación- y es el que permite la constitución del SME proporcionando una evolución de la educación en el orbe hacia un estadio superior, básicamente desde la educación en los límites de la nación-Estado, hasta la educación en el plano supranacional.

De igual manera es necesario precisar que sus procesos autopoieticos se vuelven más eficientes y se fortalece su autorreferencialidad en la medida en que se incrementa el grado de articulación y coherencia interna del propio sistema mundial de educación en proceso de constitución, por lo que los subsistemas o los elementos disruptivos son subsumidos, asimilados o anulados.

La *geoeducación* es el conjunto de procesos, estructuras e interrelaciones metanacionales que asume la dirección del sistema en su conjunto, por lo que sobredetermina la totalidad del sistema, es el constitutivo que se convierte o está llamado a convertirse en el eje rector del sistema mundial de educación.

Aun cuando exista coincidencia entre las perspectivas, teorías y autores mencionados en este apartado, debe seguirse debatiendo y poniendo en duda la existencia de un sistema educativo mundial, dada la enorme relevancia de la misma en el contexto de la teoría y en el contexto del desarrollo del sistema-mundo y, particularmente, de sus consecuencias en todos los órdenes de la educación.

Por otra parte, encontramos que los asuntos que tensionan las distintas proposiciones teóricas y generan un debate son los siguientes:

- a) Las clásicas posiciones sobre el consenso y el conflicto sociales.
- b) La concepción de las naciones como iguales por naturaleza o desiguales por su inserción en la realidad mundial.
- c) La primacía de uno de los factores por encima del otro: la economía o la cultura.
- d) El énfasis en los sujetos y la perspectiva política del cambio o en el sistema y la administración del mismo.
- e) La prevalencia de lo metanacional sobre lo nacional o viceversa.
- f) La denominación del conjunto de procesos supranacionales: globalización, mundialización o internacionalización y los énfasis que cada uno conlleva.

Tales asuntos y tensiones se muestran en uno u otro posicionamiento teórico en los que se encuentra una particular forma de resolverlos.

La crítica en el plano de la teoría y en las consecuencias prácticas hacia los planteamientos neosistémicos proviene de enfoques centrados en los sujetos y abundan en el campo de la política educativa.

En ese orden de ideas, encontramos notorias coincidencias con Rodríguez Fuenzalida, quién recupera planteamientos de Popkewitz (en: Navarro Leal, 2010:18) al plantear que:

Es posible identificar otro tipo de estudios comparados. Éstos se asocian directamente a la política, están en el ámbito de una ciencia política de la educación. Surgen precisamente del cuestionamiento de la concepción de “sistema”, referido a la educación. Esta idea administrativa de sistema homogeniza, encierra las orientaciones y políticas educativas, perdiendo de vista la educación en la apertura, emergencia y diversidad societal, en los imaginarios sociales, nacionales y de identidades (Popkewitz, 2002). Así, la concepción de sistema configura una orgánica de administración de la escolaridad, más que referirse a una dinámica social que está presente de las organizaciones.

Por tanto, son estudios comparados desde las diferencias contenidas en la convivencia social y también, desde la teoría política que asume la práctica educativa como una producción cultural.

Estas tendencias hacen que estos estudios se orienten más hacia la ciencia política de la educación, y su soporte epistemológico está asociado con el sujeto social como interrogante de y evaluador político, junto con los análisis de carácter filosófico, histórico y de ciencia social.

Baste lo anterior para tomar con reservas el uso del concepto “sistema” o “sistema educativo mundial”, puesto que nos lleva a conceptualizarlo con los mismos elementos básicos de un sistema educativo nacional o local, es decir, con un centro normativo que ejerce la rectoría del Estado-nación (entidad ejecutiva con fundamentos jurídicos), instancias y prácticas administrativas de recursos humanos, financieros y materiales; mecanismos de acreditación, evaluación y certificación de aprendizajes; etc.

La comparación entre los rasgos más sobresalientes de un sistema educativo nacional, frente a los rasgos actuales de la geoeducación nos llevan a establecer que ésta no contiene los mismos rasgos o que algunos se concretan en distinto grado, generalmente menos profundo, o de diferente manera; por ejemplo puede compararse la evaluación de competencias en la prueba PISA de la OCDE, frente a las pruebas estandarizadas aplicadas en un sistema educativo nacional a una

población similar, encontrándose una manera diferenciada de llevar a cabo pruebas estandarizadas.

Además, una tesis alterna a la existencia del sistema educativo mundial señala su total inexistencia, mientras que otra más plausible consiste en que dicho sistema está en proceso de constitución. La tesis -o más propiamente antítesis- implicaría seguir focalizando la investigación en la categoría de Estado-nación o en la de nación-Estado, mientras que la última exige que las dos categorías que aluden a la primacía de los niveles metanacional o nacional o a su equilibrio en la conducción de los procesos educativos, se traten con importancia similar.

Aún quienes defienden las categorías de nación-Estado o de Estado-nación como prevalentes sobre lo meta-nacional han reconocido la existencia y relevancia de los procesos supra-nacionales, como es el caso de Antonio Viñao (2005: 4), quien señala:

Respecto de los sistemas educativos nacionales, los procesos de descentralización pueden debilitar su carácter estatal, pero no, por sí mismos, su índole nacional. Un sistema educativo regulado y gestionado por organismos públicos, ya se trate de estados federados, regiones o municipios, puede ofrecer una mayor diversidad territorial y exigir mecanismos de coordinación y cooperación, pero no por ello deja de ser nacional. Otra cosa sucede cuando un determinado país se halla inmerso en un proceso de unificación supranacional, como la Unión Europea, y dicho proceso implica un cierto acercamiento en las políticas educativas nacionales, o la progresiva configuración de políticas y programas de alcance supranacional o tendentes a facilitar el intercambio de alumnos, profesores, estudios y titulaciones. En tal caso podríamos decir, con independencia de su evolución futura, que lo que está en germen es un proceso de formación a largo plazo de un sistema educativo supranacional, próximo, en su concepción, al que existe en un estado federal. Lo mismo podría decirse de los procesos de mundialización. Al fin y al cabo la configuración de los sistemas educativos nacionales ofrece, a escala

mundial, tal serie de aspectos y elementos comunes y estandarizados que en ocasiones se ha hablado, y con razón, de la existencia de procesos y tendencias de alcance mundial, más o menos similares, en los sistemas educativos nacionales o, incluso, de la formación y existencia de un sistema educativo mundial (Ramírez y Ventresca, 1992). Un sistema mundial reforzado por el número creciente de organizaciones internacionales, gubernamentales o no, en el ámbito educativo, así como de sociedades y consultores asimismo internacionales (Meyer, 2000; Meyer y Ramírez, 2002), pero que, como expresión de una serie de tendencias y rasgos estandarizados, existe desde el mismo inicio del proceso de formación de los sistemas educativos nacionales. Sólo desde esta perspectiva cabría hablar, como se ha hecho, de una mayor “porosidad” de los sistemas educativos, de una creciente atención en los currículos nacionales por la dimensión internacional de los mismos, o de las también crecientes transferencias, acercamientos e interpenetraciones transnacionales de dichos sistemas (Green, 1997, p. 171).

Disensos como el anterior respecto a la tesis de la existencia de un sistema educativo mundial que reconocen elementos comunes entre la educación a nivel de la nación-Estado pero que señalan que estos no bastan para establecer un sistema mundial y enfatizan lo nacional, son los que indican que la tesis de la existencia un sistema mundial de educación no tiene consenso y por tanto exigen el acopio de mayores evidencias, así como de razones fundadas con tal suficiencia que aspiren a ser aceptadas como válidas por un tiempo determinado y con cierto grado de consenso.

2.2. LA GEOEDUCACIÓN Y EL DEBATE SOBRE EL SISTEMA MUNDIAL DE EDUCACIÓN

Es posible usar el vocablo *geoeducación* para identificar los nuevos “fenómenos” o rasgos de la educación que solo son atribuibles a su desarrollo supranacional y a su inserción en el sistema-mundo; con este término relativamente nuevo se

pretende identificar y designar los rasgos globales de dicha educación y también mostrar sus relaciones, al menos en tres direcciones:

1. Con la globalización, ya que ésta exige situar la educación en escala mundial, identificar sus características y articularla a las otras dimensiones del sistema-mundo, entre ellas y muy estrechamente a la dimensión geocultural.
2. Además, su vínculo con otras escalas o niveles de organización educativa: las regiones hemisféricas como la latinoamericana y las nacionales, como México, además de las escalas locales, institucionales y del aula.
3. Con el sistema-mundo, que obliga a identificar relaciones entre la educación –o el hipotético sistema mundial de educación-, con los niveles de estructuración de éste: el centro o centros, la semiperiferia o semiperiferias y la periferia o periferias; con lo que se manifiesta el desarrollo desigual, heterogéneo y hasta contradictorio de la educación mundial, como es el caso de los niveles de organización nacionales que adquieren un carácter distinto entre sí al compararse.

Desde luego que dichos nexos no están exentos de problemáticas y tensiones, además de sinergias e integraciones, las cuales deben recuperarse y analizarse.

Al dotar con este significado a dicho término, se le da un uso equivalente a los de *geocultura*, *geopolítica* y *geoeconomía* y además estamos rompiendo con el significado de la palabra *geoeducación* construido por los profesores de geografía para designar la enseñanza o la didáctica especial de la geografía en la educación básica; y de la misma manera con lo que otros han propuesto para el mismo término al hacer referencia a una educación “sensible”, artística y poética, que emerja de lo profundo de la subjetividad personal o social y que permita el flujo de lo arquetípico y mítico de las personas y los grupos incorporando a la formación los imaginarios vitales (Falcón, 2011).

Desde las perspectivas teóricas del análisis del sistema mundial y del bloque histórico, se puede incluir el término *geoeducación* para designar los procesos, estructuras y actores educativos supranacionales de la educación.

Los elementos específicos atribuibles a la *geoeducación* no resultan tan fácilmente identificables para cualquier persona medianamente informada, a diferencia de otras esferas de la actividad humana como la economía, la cultura, la interacción social y el desarrollo poblacional, la seguridad y la política. En ese sentido no existe una gran visibilidad de las tendencias dominantes y con posición hegemónica en un período de muy larga duración en la educación mundial.

La aplicación de pruebas estandarizadas como PISA, los lamentos plañideros de muchos políticos, periodistas y administradores educativos acerca de los desastrosos resultados en aquellas pruebas de algunas naciones; la propaganda o instalación de establecimientos educativos cuya matriz es una institución situada en un país primermundista o una sociedad en el centro del sistema-mundo, son algunos fenómenos educativos más o menos “globales” que han surgido en décadas recientes como hechos identificados, pero sin concatenación por un determinado ciudadano promedio.

Estos hechos forman parte de un sentido común medianamente informado que se genera a partir de lo difundido en los Mass Media-, y que construye el ciudadano de un Estado-nación (de hecho un proto-ciudadano mundial) a partir de sus preocupaciones por comprender las circunstancias del mundo que le rodea y del conjunto de informaciones al que tiene acceso.

Más allá de las noticias que aparecen en los Mass Media y más allá del sentido común que modela estos medios se realizan los esfuerzos de investigación científica en ciencias sociales con relación a la educación mundial.

La investigación educacional en gran medida se orientan a evaluar su situación y sus indicadores, comprender su problemática, las propuestas de innovación o las reformas en aspectos puntuales de la educación mundial; sin embargo, el alcance temporal de estas contribuciones al conocimiento generalmente es un tiempo de corta duración y ocasionalmente un tiempo de mediana duración.

Los estudios de larga duración son más bien escasos y muchas contribuciones situadas en este horizonte fácilmente tienden a ser ubicadas por el sentido común como distintas a los estudios científicos, ya sea como narrativas periodísticas catastróficas o amenazantes e inclusive como ciencia-ficción. A contrapelo de estas tendencias, consideramos que es factible realizar contribuciones con alto grado de científicidad sobre la educación de alcance mundial y sus tendencias hacia el futuro y así contribuir al estudio del presente y del futuro de la educación, buscando identificar tendencias de larga duración y de alcance global.

La educación en su nivel global o *geoeducación* se constituye actualmente por macrotendencias metanacionales de larga duración que tienen un carácter envolvente y que orientan el desarrollo de la educación en otros niveles (hemisféricos, nacionales, locales, etc.) e influyen en las demás dimensiones del sistema-mundo.

En ese orden de ideas, además de los espacios noticiosos que están focalizados en resultados nacionales o locales en pruebas estandarizadas internacionales como PISA, en la ubicación de universidades en determinados rankings o a la publicitación de distintos intercambios académicos, existen diversos procesos a nivel planetario menos difundidos que también orientan el campo educativo.

Entre tales procesos globales se encuentran: la internacionalización de la educación, la “expansión educativa uniforme a nivel mundial” de todos los niveles del sistema educativo durante las últimas cuatro décadas (Schriewer, 2000), la homogeneización curricular manifiesta principalmente en los contenidos y enfoques de la educación básica, la progresiva estandarización de evaluaciones del aprendizaje y del desempeño docente, el multilateralismo educativo impulsado por diversos Estados-nación y la constitución de diversos organismos internacionales de origen multilateral que impulsan los procesos anteriores.

En su conjunto, tales procesos y las agencias u organizaciones y actores que los desarrollan generan un consenso creciente sobre los fines y condiciones educativas, por lo que posibilitan la constitución de un sistema educativo mundial.

Considerando lo anterior, tales procesos son por su magnitud macro-tendencias envolventes que en su conjunto constituyen fuerzas sinérgicas que confluyen o al menos posibilitan la existencia de un sistema mundial de educación, por lo que esta es una mega-tendencia inclusiva de las anteriores.

Las tres tesis señalan la necesidad de explorar el estado del conocimiento al respecto y, sobre todo, los datos y razonamientos que indiquen si se encuentra en proceso o ya está plenamente constituido tal sistema.

Si bien el ejercicio de aplicar deductiva y normativamente un concepto de *sistema mundial de educación* resulta atractivo y necesario, no es del todo suficiente para generar un consenso, en virtud de que es factible realizar otros estudios similares pero con unos conceptos distintos al de sistema, tal y como podría realizarse desde las perspectivas sustentadas en los sujetos sociales o políticos o desde otras categorías como la de *campo educativo mundial*.

Resulta conveniente mantener como hipótesis general de trabajo la existencia del sistema educativo mundial, al lado de otra que señala la existencia de uno o más procesos tendientes a su constitución y una tercera que señala la inexistencia de dicho sistema o de tales procesos. De ahí que alguna de estas hipótesis debiera resultar demostrada o al menos fortalecida a partir del análisis de datos, la comparación constante de las hipótesis de trabajo y de los resultados de los diversos estudios ya realizados, además del establecimiento de inferencias y conclusiones.

En consecuencia, identificar las tendencias metanacionales de larga duración en materia educativa es una tarea relevante en sí misma e indispensable para contribuir a esta discusión y para establecer, en su caso, la existencia del SME; sin *geoeducación* el sistema educativo mundial es una falsa hipótesis.

Por ello, una primera tarea consiste en ordenar los datos y conocimientos existentes relacionados con la *geoeducación* –la educación en el plano mundial, global e internacional, según los énfasis-, que indican la existencia de procesos, organizaciones, sujetos o estructuras, en suma de realidades educativas *metanacionales o supranacionales*.

Evidentemente, sin los elementos anteriores, no podría existir el sistema educativo mundial y, además, los conocimientos que lo vislumbran y las posiciones teóricas que indican su existencia o que la anticipan, resultarían impensables.

2.3. LAS MACRO-TENDENCIAS Y LOS ACTORES MUNDIALES EN LA GEOEDUCACIÓN

La educación siendo una totalidad compleja, adquiere en su devenir características de sistema más o menos articulado y, eventualmente, características de aparato. De ahí que en su configuración y desarrollo nos preguntamos si existe una tendencia que sea también de muy larga duración y de alcance global. De antemano no puede descartarse, sino que cabe considerar como hecho perfectamente factible el desarrollo de una mega-tendencia en educación.

Al identificar y analizar ciertos elementos será posible afirmar la existencia de una o más macro-tendencias. El problema, en consecuencia, consiste en identificar si tal tendencia efectivamente puede estar presente, al analizar sus aspectos constitutivos, los rasgos más o menos consolidados, su grado de madurez o consolidación, incluso la existencia de funciones sistémicas y estructuras orgánicas en pleno ejercicio.

En este orden de ideas, la existencia de esa tendencia se convierte en una hipótesis de trabajo, a la cual se agrega el considerarla como un hecho inacabado o aún más, como una realidad de la que solo es posible identificar entidades proto-constitutivas, puesto que es apenas una tendencia emergente que no existe con un grado de maduración suficiente, sino que solo existen de modo potencial.

A esta mega-tendencia le denominaremos provisionalmente: sistema mundial de educación y a sus procesos constitutivos macro-tendencias.

Desde nuestro punto de vista un sistema educativo mundial ya existe en calidad de proceso o mega-tendencia emergente, o sea en calidad de subsistema de un sistema social mundial, que falta de desarrollar a plenitud, ya que solo muestra

signos de relativa madurez en algunos de sus procesos y estructuras y no puede afirmarse que sea un sistema a carta cabal, dado que no existe como producto terminado, ni estructural, ni funcionalmente.

Este sistema educativo mundial como entidad estructurada y funcional solo se encuentra integrado en algunos de sus aspectos, la articulación de sus procesos es desigual, la constitución de sus estructuras tampoco es uniforme, en algunas de las regiones hemisféricas la integración abarca un mayor número de aspectos que en otras, en algunos casos la integración es más débil y en otros más fuerte.

Estas circunstancias solo permiten señalar que existe una multiplicidad de tendencias o macrotendencias, las cuales en su conjunto configuran una megatendencia, es decir una tendencia más compleja e integradora que se orienta hacia la constitución de un sistema educativo mundial, y que todavía no alcanza el grado de madurez e integración de un sistema educativo nacional. En esta megatendencia se reconoce la estabilidad dinámica, la autorreferencialidad y autopiésis con un desarrollo desigual y articulado de sus macrotendencias.

Algunos de los **procesos particulares** o macro-tendencias que integran esta mega-tendencia son: la internacionalización, la homogeneización curricular, la reforma de los sistemas educativos nacionales bajo patrones identificables en determinadas regiones hemisféricas (América Latina, por ejemplo) o su integración explícita y planificada (como en el caso del Espacio Europeo de Educación Superior) y la subordinación del campo educativo en su conjunto con relación al campo económico; inclusive, como plantea Schriewer (2000), la expansión de los servicios educativos. Sin embargo cabe precisar que este autor solo establece como hipótesis plausible, que la internacionalización de la educación se orienta hacia la constitución de un “sistema educativo mundial”; y que con tal sentido puede interpretarse la expansión educativa uniforme durante las últimas cuatro décadas, que se presenta a nivel mundial en todos los niveles educativos.

Desde nuestro punto de vista, ligados a estos procesos mundiales se encuentran los **grandes actores** de influencia planetaria, como el Banco Mundial, La OCDE y otros. Existen casos específicos que ejemplifican la existencia de esta mega-

tendencia son el financiamiento, que realizan el FMI y otras agencias y en la evaluación estandarizada de competencias, que desarrolla la OCDE en un tramo de la educación básica; de igual manera, algunas entidades abocadas a otras tareas como la evaluación de universidades y de producciones académicas a través de diversos rankings.

En el espacio educativo, al igual que en las dimensiones económica, política y cultural, es necesario diferenciar los **niveles de articulación** de la realidad, así distinguimos el nivel global, el de la región continental (como es el caso de Latinoamérica) y el nacional. Cabe señalar el caso del Espacio Europeo de Educación Superior ya que es el proyecto que presenta mayor madurez con relación a otros que se desarrollan en regiones hemisféricas.

La sociedad del conocimiento con relación al sistema educativo mundial es una macro-tendencia. Sin embargo, a diferencia de las demás que se han mencionado, es al mismo tiempo un elemento constitutivo al interior de los procesos que apuntalan el surgimiento de dicho sistema, como una realidad extrínseca al mismo; de ahí que se necesario abordarla de una manera distinta a otras de las macro-tendencias.

2.3.1. LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y EL SISTEMA-MUNDO

Actualmente existe un solo sistema-mundo (Wallerstein, 2005) cuya génesis se remonta al surgimiento del capitalismo y de la modernidad, en tanto expresiones de sus componentes económico y cultural. Diversos hechos históricos pueden servir como puntos de inflexión o quiebre de los antiguos sistemas –sean economías-mundo o imperios-mundo en los términos de Wallerstein- y del surgimiento del actual sistema-mundo, como son: el fin del feudalismo hacia el año 1250, la caída del imperio bizantino en 1453 o el descubrimiento de América en 1492, siendo hechos que expresan el surgimiento de la modernidad o el desarrollo de la fase mercantil del capitalismo (Broma, 1984), es decir, de las dimensiones política y económica del sistema-mundo.

Su existencia prácticamente como único proyecto civilizatorio se puede ubicar a partir del siglo XIX, al haber subsumido los elementos sobrevivientes de otros proyectos, como lo han sido: las culturas amerindias originarias, el imperio-mundo chino o el mundo árabe-musulmán o las trivialidades africanas. De esta manera, es decir, siendo único, es un sistema que es un mundo en sí mismo y es “el” sistema del mundo.

Tales situaciones indican la necesidad de construir teorías suficientemente potentes que permitan su explicación y comprensión como totalidad concreta, así como cada uno de sus aspectos y componentes constitutivos. El despliegue del sistema-mundo como único proyecto civilizatorio y su autoconstrucción interna hace igualmente necesario y también factible que se constituya progresivamente en la principal unidad de análisis de las ciencias sociales. En ese orden de ideas resulta muy relevante toda aportación teórica susceptible de producir conocimientos sobre el presente y futuro del sistema-mundo.

La teoría del sistema-mundo es hasta ahora una de esas configuraciones teóricas necesarias que se ha generado a partir de la articulación de tres componentes: el económico, el político y el cultural; sin embargo es factible incluir otros más, desde un horizonte histórico de largo plazo. Al respecto Wallerstein (1979: 9, citado por Martínez Martín, 2011), manifiesta que:

La perspectiva usada en el estudio de los sistemas-mundo es intrínsecamente histórica y posee tres ejes articuladores principales, en primer término, un sistema económico integrado a nivel mundial de naturaleza polarizadora con una lógica de cadenas de mercancías que poseen una forma centrípeta. En segundo término un sistema político basado en estados soberanos independientes jurídicamente pero vinculados a través de un sistema interestatal donde las diferencias se hacen patentes. Y por último, un sistema cultural que es capaz de dar coherencia y legitimidad -conocido como geocultura.

Adicionalmente a los planteamientos de Wallerstein, podemos establecer que el sistema-mundo único en el presente es una realidad en la que destacan varios

aspectos fundamentales: su carácter multidimensional, su estructuración gloncal y la desigualdad de su desarrollo y funcionamiento.

Su carácter multidimensional se debe a qué sintetiza y articula el capitalismo, la modernidad y el Estado “moderno y burgués”, en tanto expresiones económica, cultural y política del proyecto civilizatorio existente; e integra progresivamente otras dimensiones como la seguridad, la educación, la ciencia y la tecnología globales.

Su condición gloncal se refiere a que existe en el plano global o mundial y a la vez en lo nacional y lo local, lo que le permite unidad con diversidad a lo largo del planeta; es decir, simultáneamente ser uno en los aspectos globales generales y múltiple al integrar la gran diversidad de particularidades locales, con múltiples mediaciones entre estos dos polos.

Respecto a la desigualdad de su desarrollo y funcionamiento, cabe señalar que una de las bases organizativas del sistema-mundo es la diferenciación entre centro, semi-periferia y periferia, la cual es consubstancial al desarrollo de dicho sistema. Esta estructura y organización funcional entre países expresa la desigualdad económica y social mundial y se establece a partir del intercambio desigual principalmente en la circulación mundial de bienes y servicios, por ejemplo entre la exportación de materias primas o commodities y la importación de bienes manufacturados por parte de los países de la semiperiferia y la periferia; de igual manera en la circulación del capital financiero y del “capital intelectual”; Dicha desigualdad también es una expresión de la “especialización” de los países como industrializados o no, así como del desarrollo combinado que requiere tal sistema.

El centro del sistema no es una sola entidad homogénea, lo ocupan varias sociedades que desarrollan sus propios proyectos, es el caso de EU, Japón y la UE, de hecho se trata de varios centros del sistema-mundo que en el plano cultural producen un estilo de modernidad propia (Arispe, 1977) y un subsistema económico típico, así por ejemplo el complejo académico-militar-industrial en los EU (Didriksson, 2000).

La semi-periferia del sistema-mundo también es muy desigual y diversificada; está constituida por “potencias” regionales como el caso de Israel o Egipto en el oriente medio, países con un acelerado desarrollo entre los que se sitúan los del grupo llamado BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica), países emergentes como el caso de México, los tigres asiáticos, entre otros.

La periferia del sistema se constituye por países que por sí mismos tienen un carácter testimonial y cuya existencia individual no incide, ni afecta al desarrollo

del sistema, pero en su conjunto, como periferia son indispensables para su existencia y desarrollo.

Desde la segunda mitad del siglo XX se ha desarrollado en el seno del sistema-mundo la sociedad del conocimiento, que siendo una entidad del sistema-mundo posee tres características fundamentales: es multidimensional, gloncal y su estructura y funcionamiento es desigual y se organiza también en centro, semiperiferia y periferia.

La sociedad del conocimiento es una entidad multidimensional, pues integra la red informacional, la economía del conocimiento con los diversos agrupamientos de empresas de uso intensivo del conocimiento (conglomerados, parques de innovación, clusters tecnológicos, etc.), el entramado jurídico de la propiedad intelectual, un entorno cultural particular constituido por bienes simbólicos y artefactos tecnológicos, sistemas nacionales de ciencia-tecnología-innovación, entre otros componentes y dimensiones.

El surgimiento y desarrollo de la sociedad de la información (Castells, 2001) y de la economía del conocimiento forman parte de la génesis, a partir de los años 50's del siglo XX, de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1969; UNESCO, 2005). Con la emergencia de ésta sociedad adquieren gran relevancia sus diversos aspectos, entre otros: la circulación internacional del conocimiento (Beigel, 2013), la propiedad intelectual (Viñamata, 2012), las mediciones bibliométricas y la capacidad e integración de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación (Albornoz, 2009), la supremacía del inglés como idioma para la comunicación científica (Collazo y Russell, 2010) y la estructuración desigual de un sistema de la producción, circulación, uso y propiedad intelectual de las diferentes formas de conocimiento; así como la relación entre educación y gestión del conocimiento (Tedesco, 2003).

La revolución informática y la sociedad de la información se pueden considerar como los antecedentes directos de la SC; actualmente puede identificarse como elementos infraestructurales de la sociedad del conocimiento, es decir, como una dimensión de la misma, al hardware, al software, las redes de fibra óptica, a los

diversos artefactos y dispositivos digitales (entre ellos los satélites) y al espacio radioeléctrico.

La economía del conocimiento expresa el desplazamiento del desarrollo económico capitalista de una sociedad y del propio sistema-mundo, inicialmente desde el sector primario, pasando al secundario, hasta el sector terciario de la economía. Diversos estudios cuya unidad de análisis es la economía nacional, como en el caso de los tigres asiáticos, indica que el valor del conocimiento se estima en dos tercios del valor total de la economía, siendo el tercio restante el que suman el capital físico y el capital financiero. En virtud de lo anterior, resulta conveniente recenrar en el capital intelectual los diagnósticos, la planeación y el propio desarrollo del subsistema económico de una nación, de una región o de una empresa u organización, dada la primacía del conocimiento como componente esencial de la economía; lo anterior implica incluir junto al capital intelectual, la creatividad y capacidad de innovación en ramas específicas en las que existe una cierta ventaja competitiva, la potencial diseminación, transferencia y performatividad de la innovaciones, entre otros aspectos.

Las diversas sociedades nacionales del conocimiento ocupan una posición particular dentro de la sociedad mundial del conocimiento, ya sea en el centro, la semiperiferia o la periferia, y contienen sus mismos componentes y dimensiones pero en escala nacional. Puede considerarse que el eje del desarrollo de una sociedad nacional del conocimiento se encuentra en su propio Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación (SCTI).

Los Sistemas Nacionales de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) pueden ser analizados bajo el paradigma: insumo-proceso-producto, así como por sus vínculos con el entorno, es decir, con otras dimensiones y componentes de la sociedad del conocimiento y del conjunto de la sociedad; sin embargo puede desarrollarse un nuevo paradigma de mayor complejidad y potencialidad analítica.

Algunas aportaciones desarrolladas desde ese paradigma son muy útiles en el conocimiento de aspectos específicos del SNCTI. El modelo de la Red de

Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) desarrollado por Albornoz (RICYT, 2012 Y 2013) y un equipo de colaboradores incluye distintos componentes:

- a) Indicadores de contexto como la PEA y el PIB).
- a) Entre los insumos: recursos económicos destinados a la ciencia y la tecnología, recursos humanos en ciencia y tecnología y educación superior.
- b) Entre los productos: las patentes, las publicaciones registradas en diversos nodos y otros indicadores.

Las investigaciones en el campo de la Circulación Internacional del Conocimiento (CIC) y la bibliometría que desarrollan sistemas de indicadores por países, disciplinas, co-autorías y otros componentes; y de la misma manera los diversos modelos de medición del capital intelectual (CI), que incluyen al capital relacional, al estructural y al humano, son igualmente valiosas para conocer una parte de la sociedad del conocimiento.

A estas aportaciones se suman los estudios sobre la Gestión del Conocimiento (GC) y el Modo II de Producción de Conocimiento (MII-Pc), que pueden ser aplicables en la escala de empresas y organizaciones en lo singular e incluso a entidades de escala mayor como los SNCTI o de escala global. Dichos estudios hasta ahora se han centrado en organizaciones y, en algunos casos en sus conglomerados y variantes de vinculación (clusters, parques tecnológicos, etc.). Los estudios en estos campos han logrado identificar algunos procesos propios de la SC: gestión, aplicación, transferencia, diseminación, formación en y para producir conocimiento que pueden ser aplicables a naciones, regiones y al propio sistema-mundo; así como diversos procesos inherentes a la GC como son: la interiorización, exteriorización, socialización y combinación de conocimiento y los diversos tipos de éste, entre ellos el tácito y el explícito

La incidencia de la economía del conocimiento hacia la cultura genera la inclusión de nuevos componentes en ésta y posibilita la recreación y reinterpretación de la misma. Silicon Walley puede ser considerado como un paradigma-raíz de la sociedad de la información y distintos personajes como Steve Jobs como uno de

sus principales íconos, así puede preverse la generación de una narrativa particular en países centrales del sistema-mundo.

La propiedad intelectual sintetiza el andamiaje jurídico de la sociedad del conocimiento, generalmente se desagrega en dos ramas: el derecho autoral y el de la propiedad industrial. La propiedad intelectual suele ser un capítulo específico de los tratados comerciales y puede abarcar no solo los requisitos para registro de patentes y marcas y sus beneficios o condiciones de explotación de los derechos adquiridos, sino además incide en el tránsito del capital intelectual, como puede ser la migración y la circulación de profesionales entre los países signatarios (afectando el visado y los requerimientos para el ejercicio profesional, las cédulas profesionales y otros aspectos). Actualmente el proyecto de Tratado Trans-Pacífico que se negocia entre países americanos y asiáticos de la cuenca del pacífico incluye la negociación del período de explotación de patentes; en este aspecto destaca la posición de los EU que la establece en 80 años, siendo muy distinta a la que existe en México donde es de 20 años.

La sociedad del conocimiento se ha constituido en una gran tendencia del desarrollo social, a grado tal que es un paradigma que moviliza el sistema-mundo junto a otros elementos y que incide en distintos ámbitos, incluyendo la educación; una de sus expresiones más relevantes en la última década es la presencia de las TIC y la web académica, otra es la inserción de las universidades en la economía del conocimiento en tanto parte de la triple hélice (empresa, gobierno, universidad) y una más que se desarrolla crecientemente es la gestión del conocimiento.

Sin embargo, aunque actualmente se habla de la sociedad del conocimiento o de la información casi como sinónimos de nuestra época y derivar de ella los imperativos de política educativa, esta caracterización no puede aplicarse al conjunto de la sociedad mundial, dada la enorme desigualdad económica y social de una y otra. Es enorme la cantidad de excluidos del desarrollo, y por ende de la información y del conocimiento por lo que las “brechas” informacionales y epistemológicas tan profundas también retratan nuestra época. Por tanto la sociedad del conocimiento caracteriza solamente a una parte de la sociedad

mundial, que incluye a los países y capas sociales integradas al desarrollo. Una caracterización más fiel de nuestra realidad deberá incluir mayores características, tales como elementos diagnósticos derivados del paradigma del desarrollo humano, el problema de la calidad educativa, la homogeneidad discursiva y otros más, para caracterizar, con plenitud, a la sociedad mundial actual.

Sin perder de vista lo anterior, la sociedad del conocimiento es un constitutivo del sistema-mundo que tiene un carácter heteroestructurante de la *geoeducación*, al mismo tiempo que se convierte progresivamente en un constitutivo interno y propio de la misma.

2.3.2. LA EXPANSIÓN EDUCATIVA MUNDIAL

De acuerdo con estimaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la población mundial alcanzó los 7,000 millones de habitantes en 2011 y a finales del S. XXI llegará a los 10,000 millones.

Dicha población se desarrolla bajo condiciones específicas que determinan y condicionan su margen de acción y sus opciones vitales, siendo una de ellas la situación educativa que de acuerdo con Schriewer (2000), la que partir de los años 60 experimentó un crecimiento uniforme a nivel mundial en todos los niveles del sistema educativo; sin embargo al llegar al siglo XXI tal crecimiento existen graves muy notorias problemáticas en la educación básica en el mundo, por ejemplo, la UNESCO (2000) en el Marco de Acción de Dakar pone de manifiesto con relación a la Educación Para Todos (EPT) que:

En los comienzos del nuevo milenio, la evaluación de la EPT se [presentaba] así:

- i) Ni tan siquiera la tercera parte de los más de 800 millones de niños menores de seis años [recibían] algún tipo de educación.
- ii) Una población infantil de unos 113 millones, de los cuales un 60% son niñas, no [tenía] acceso a la enseñanza primaria.

iii) [Eran] analfabetos al menos 880 millones de adultos, en su mayoría mujeres.

Paralelamente a esta problemática se desarrolla la expansión educativa mundial. Las fuentes de datos que permiten evidenciar dicha expansión mundial de la educación se encuentra en los compendios mundiales de educación y en los informes de seguimiento de la educación para todos (EPT) de la UNESCO, a través de su Instituto de Estadística (UIS).

De acuerdo con la UNESCO (2008 a: 42-43) “el número de niños matriculados en todo el mundo en centros de enseñanza preescolar aumentó en 20 millones entre 1999 y 2005, llegando a alcanzar la cifra de 132 millones”. En forma global, esto indica que existe una expansión del subsistema de educación preescolar.

Sin embargo el mismo informe manifiesta que por regiones hemisféricas y países se muestra una gran disparidad, ya que:

Este aumento se debió principalmente a los incrementos registrados en el Asia Meridional y Occidental (+67%), en el África Subsahariana (+61%) y, en menor medida, en América Latina y el Caribe. El número de matriculados en la enseñanza preescolar disminuyó en Asia Oriental y el Pacífico, debido en particular a la disminución de la población en edad de cursar este nivel de enseñanza en China. Por consiguiente, la tasa bruta de escolarización (TBE) en la enseñanza preescolar pasó del 33% al 40%, a nivel mundial. Las progresiones más importantes de la TBE se registraron en el Pacífico y el Asia Meridional y Occidental (15 puntos porcentuales en cada una de estas dos regiones), así como en el Caribe (12 puntos porcentuales). El aumento de la TBE en Europa Central y Oriental (+20%) confirma la recuperación de esta región con respecto al retroceso que registró en el decenio de 1990. Las TBE de los Estados Árabes y el África Subsahariana se siguieron situando por debajo del 20%, pese a que en esta última región se registró un aumento del 43% (UNESCO, 2008 a: 42-43).

Cabe resaltar que la TBE (tasa bruta de escolarización) en preescolar en la escala global es muy sufrió un incremento de casi 10%, yendo del 33% al 40%.

Además debe resaltar que la TBE en este nivel se asocia estrechamente al desarrollo poblacional sufriendo generalmente una presión cuando este se incrementa y que dicha incidencia es muy sensible en algunos países, debido obviamente a su nivel socioeconómico o a factores jurídicos o de otra índole que incrementan la presión. A pesar del desigual desarrollo que se manifiesta al comparar las distintas regiones hemisféricas, es visible el incremento mundial de las cifras en este indicador.

Respecto a educación primaria, el mismo documento de la UNESCO (2008 a: 39) señala que:

El número de niños sin escolarizar disminuyó, por consiguiente, de 96 a 72 millones entre 1999 y 2005. La mayoría de las regiones están a punto de lograr la enseñanza primaria universal (EPU). En las tres regiones que distan más de conseguirla –los Estados Árabes, el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental– se han registrado aumentos sustanciales de las tasas de escolarización.

Mientras que en educación secundaria también ha existido un incremento: “Entre 1999 y 2005, la tasa bruta de escolarización (TBE) en la enseñanza secundaria, a nivel mundial, pasó del 60% al 66%” Alcanzando la cifra de 512 millones de alumnos escolarizados en 2005 (UNESCO, 2008a: 39 y 65).

El compendio mundial de educación del 2006 (UNESCO-UIS, 2006) se enfocó especialmente a la educación terciaria (superior) y superando las naturales diferencias entre países relativas a la denominación, duración, etc., a través de la “Clasificación Internacional Normalizada de la Educación” (CINE 20017 y 2011), sus datos nos permiten afirmar que efectivamente existe la mencionada expansión educativa a nivel mundial desde los 60’s del siglo XX y que continúa prácticamente hasta la actualidad.

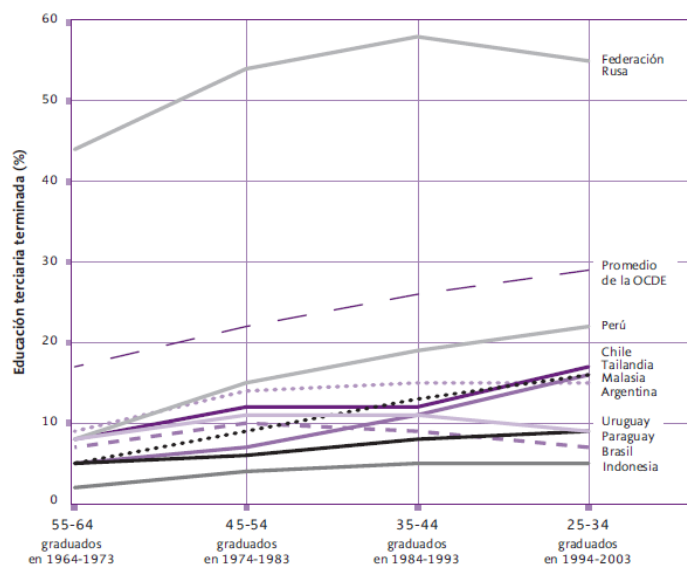
Por otra parte, en el mismo documento los datos de la UNESCO y la OCDE señalan un incremento paulatino y consistente, aunque no lineal, en el número de graduados en educación terciaria desde los años 60’s hasta 2003, a excepción de Brasil.

Lo anterior señala que en este nivel educativo ha existido no solo una expansión de la matrícula, sino un incremento en la egresión de graduados, con lo cual es consistente el promedio de países miembros de la OCDE.

Los datos anteriores se muestran a continuación.

Gráfico 4. Población adulta con enseñanza terciaria en el mundo

¿Qué proporción de la población adulta obtuvo al menos alguna calificación de nivel terciario?
 Porcentaje de la población adulta que concluyó el nivel de enseñanza terciaria (CINE 5A o 5B), 2003



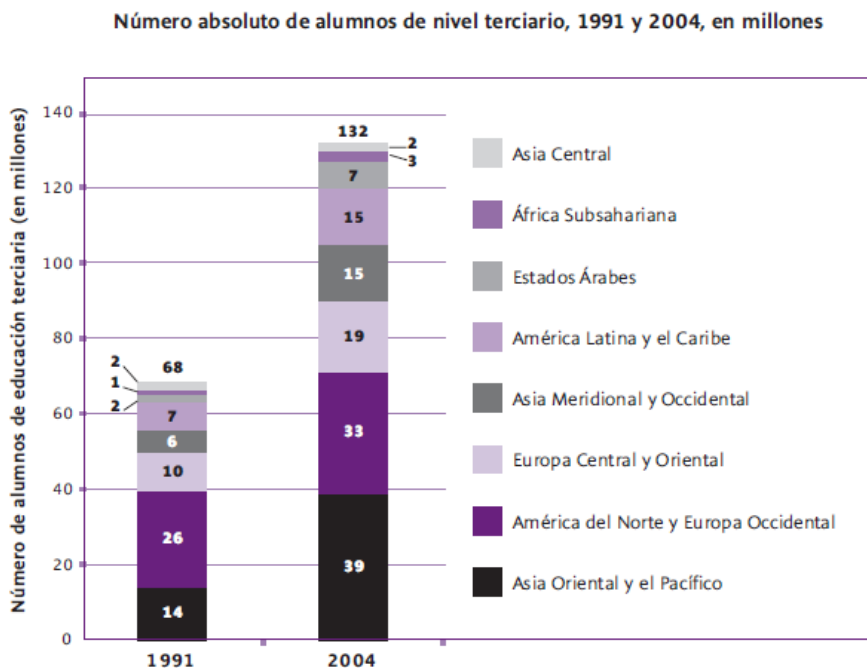
Fuente: UNESCO/OCDE, 2005.

Fuente: UNESCO-IUS (2006)

Si se toma como parámetro el promedio de la OCDE, puede verse que el incremento es de 10 puntos porcentuales en el período que abarca tres decenios. Claro que en la mayoría de los países (de economía e ingresos medios) el incremento es más modesto, con excepción de la Federación Rusa.

En un período posterior de casi una década, entre 1991 y 2004, en la educación terciaria en el mundo, la tasa de matriculación en educación superior se incrementó de 68 a 132 millones, tal y como se muestra a continuación:

Gráfico 5. Alumnos en el mundo en el nivel terciario



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Las regiones hemisféricas en las que se observa un incremento mayor son Asia oriental y del pacífico que va de 14 a 39 millones y América del norte y Europa occidental que pasa de 26 a 33 millones de matriculados en educación superior. En cambio, Asia central mantiene su tasa de matriculación en 2 millones, África Subsahariana pasa de 1 a 2 y los Estados árabes de 2 a 7 millones en 2004.

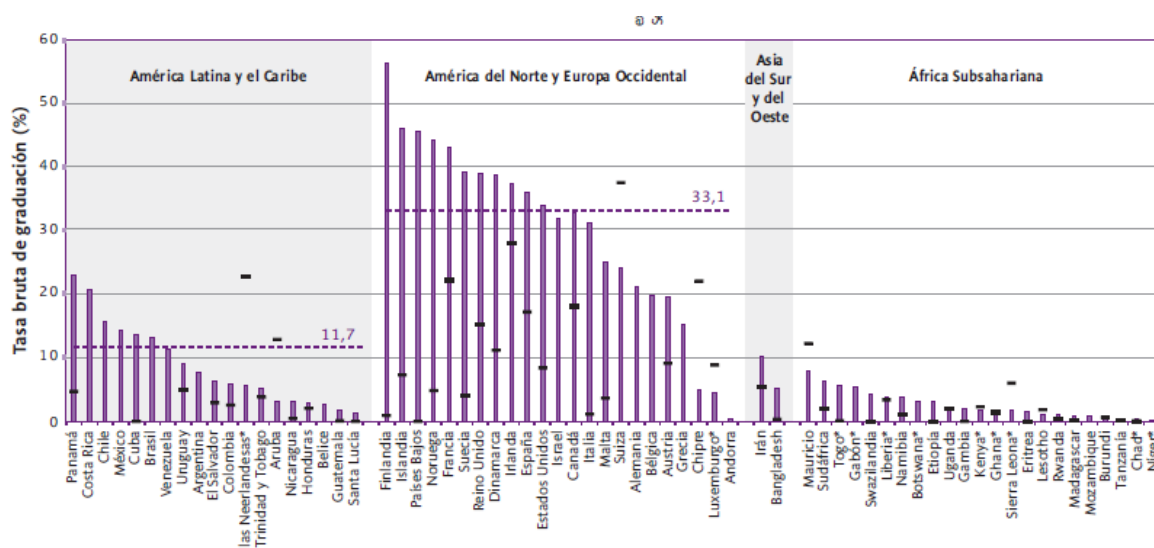
Lo anterior muestra que en general existe un incremento muy fuerte en la matrícula mundial en educación superior en este período de casi una década, lo cual es palpable casi en todas las regiones hemisféricas, pero existen contraste fuertísimos entre las mismas, ya que el mayor incremento se localiza en los países centrales que suman entre Asia, América del norte y Europa 72 millones, frente a 61 millones del resto de regiones hemisféricas que se encuentra en la semi-periferia y la periferia del sistema-mundo.

En la siguiente gráfica se muestra la cantidad de graduados por primera vez en 2004, en tres regiones hemisféricas, y con ello la disparidad entre el centro del sistema-mundo: América del norte y Europa central, frente a una región

hemisférica de la semiperiferia: Latinoamérica y otras de la periferia del sistema-mundo: África y Asia del sur y del pacífico.

Gráfico 6. Graduados en el mundo

Graduados por primera vez del nivel de la CINE 5A y 5B expresados como porcentaje de la población en la edad de graduación teórica (tasa bruta de graduación), 2004 o el último año disponible



Fuente: UNESCO, compendio mundial de educación 2206

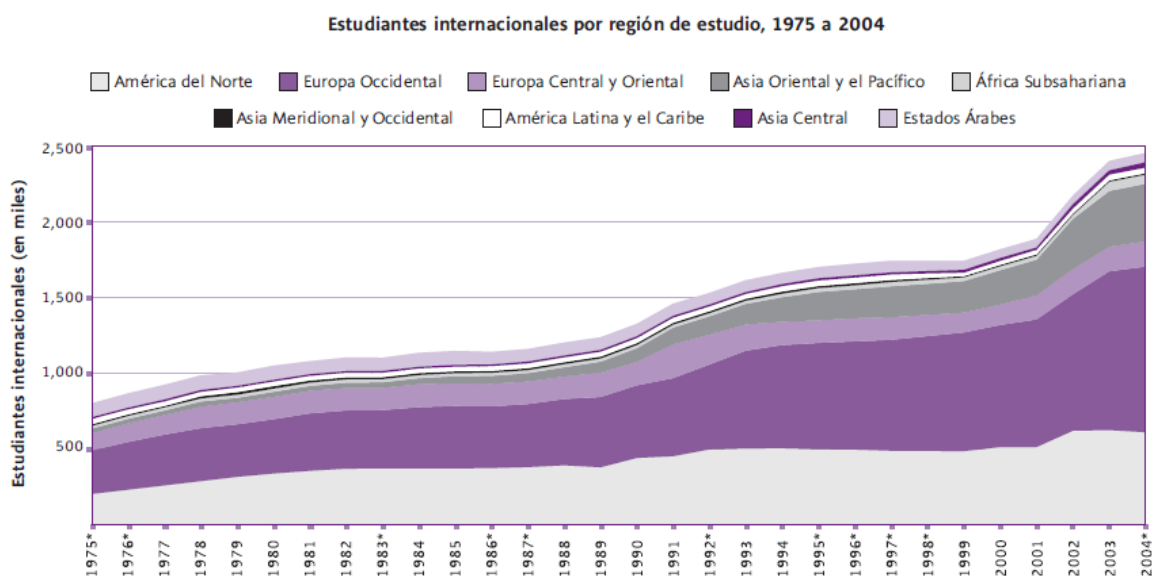
Puede observarse que, con relación a la población en edad teórica de estudiar en el sector terciario, el 33.1 de promedio en los países centrales pone de manifiesto una gran brecha respecto a su seguidor más cercano: Latinoamérica y el Caribe que alcanza una graduación promedio de 11.7; la brecha en mención se profundiza con relación a otras regiones hemisféricas.

Para abordar la internacionalización de la educación terciaria, en el mismo compendio la UNESCO generó la categoría de “estudiantes internacionales”, que son aquellos que salen de su país de origen para realizar estudios de nivel

superior en el extranjero y encontró que “los flujos de estos estudiantes... aumentaron un 41% entre 1999 y 2004”.

La siguiente gráfica ilustra en un lapso de tres décadas la cantidad de “estudiantes internacionales” y su destino, es decir, las regiones hemisféricas receptoras del flujo migratorio estudiantil a nivel mundial:

Gráfico 7. Estudiantes internacionales



Cobertura: Los países que dan información sobre estudiantes internacionales representan el 77% de la matrícula mundial de nivel terciario en 2004. Los países con alto índice de matrícula no incluidos son: China (15% de la matrícula de nivel terciario del mundo), Egipto (1,7%), Nigeria (1,0%), Colombia (0,9%) y Perú (0,7%).

Notas: Los países que carecen de información para un año específico se imputan basado en datos de años anteriores. La interrupción de 1998 en la serie temporal se debe a un cambio en la clasificación de CINE. Los datos de 1998 se imputan como promedio de las cifras de 1997 y 1999.

* Más de 20% del total se imputa a partir de un año diferente.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO; año de referencia, 2004: Cuadro Estadístico 9; años anteriores: Base de datos del UIS.

En la gráfica anterior es notorio observar distintos fenómenos: 1) que la cantidad de estudiantes en el período se ha incrementado de 800 000 hasta 2 500 000 aprox., 2) que a partir de 1990 se incrementa en gran medida la cantidad de estudiantes internacionales, 3) que la recepción, y por lo tanto la formación de estos graduados y posgraduados, se realiza en su mayoría en los países centrales del sistema-mundo, 4) que los estudiantes internacionales sumaron en estas dos regiones hemisféricas 500 000 en 1975 hasta llegar a 1 600 000 aprox. En América del norte y Europa occidental, lo que representa un incremento mayor al 300% en estas tres décadas.

En resumen, resulta evidente que el incremento de estudiantes que migran sobre todo a los países centrales a realizar estudios de educación superior, solo los estados Unidos recibieron al 23% en 2004 (UNESCO-UIS, 1996), lo cual indica que efectivamente en educación terciaria ha existido en este rubro una expansión global y uniforme.

Los datos del mismo compendio hablan de otros hallazgos: “los países de ingresos bajos y medianos están alcanzando a América del Norte y Europa Occidental en lo que a nivel de matrícula en educación terciaria se refiere”.

En cuanto a la proporción de egresados del mismo nivel (educación superior) se encontró con que en los campos de la salud, ingeniería, computación y ciencias, existe una brecha entre los distintos países, ya que en los de más altos ingresos, los estudiantes que egresan duplican en proporción a los de países de bajos ingresos. Tal evidencia corrobora la tesis de diferencias muy marcadas entre países nucleares del sistema-mundo con relación a los semi-periféricos y periféricos.

Con base en los datos y análisis anteriores se puede afirmar que efectivamente existe un incremento en todos los niveles del sistema educativo a escala mundial, que es visible en la ampliación de las tasas de matriculación, de escolaridad y de estudiantes internacionales; además también se observan profundas brechas entre los países y regiones del centro del sistema-mundo, con relación a los de la periferia y semi-periferia.

2.3.3. LA HOMOGENEIZACIÓN DEL MODELO DE INSTITUCIÓN ESCOLAR Y DEL CURRÍCULUM Y LA ESTANDARIZACIÓN DE EVALUACIONES

La educación escolarizada en todos los niveles se constituye por distintos elementos, entre ellos podemos enunciar de manera no exhaustiva: a) la institución escolar con su organización, su infraestructura, equipamiento y otros constitutivos de mayor complejidad, b) el currículum, c) la didáctica, d) un conjunto de recursos pedagógicos, y en sentido más amplio las prácticas educativas, e) los sujetos del acto educativo y f) otros sujetos sociales, entre otros. En los siguientes

apartados ahondaremos solo en algunos de ellos por considerarse relevantes en este conjunto de procesos que denominamos como *geoeducación*.

Muchas ocasiones se afirma en círculos de docentes que la educación es la misma desde hace siglos, sin embargo, en contra de esta idea la educación escolarizada en sus diferentes niveles ha sufrido cambios notorios desde el surgimiento del capitalismo y la modernidad.

A pesar de tales cambios, el conjunto de la educación formal se encuentra en una situación de exigencia sufriendo múltiples tensiones y acomodados que no satisfacen ni a los círculos dirigentes de los sistemas educativos nacionales, ni a los organismos directores de los procesos metanacionales, ni a otros actores como son los dirigentes empresariales.

En las últimas décadas se ha realizado una diversidad de procesos de reforma de la educación escolarizada cuyo propósito consiste en ponerla a tono con las exigencias del entorno, ya sea reorganizando el sistema, ya dirigiéndola hacia una mayor calidad. Al iniciar la segunda década del siglo XXI, tales cambios han derivado en una progresiva homogeneización tanto del currículum como del modelo de institución escolar y más o menos paralelamente en una estandarización de la evaluación, de tal manera que pueden reconocerse sus rasgos similares de estas tres entidades en distintos lugares del orbe.

Cabe precisar con relación al significado de *homogenización*, que en este caso se aplica a la institución escolar y al currículum, que proviene del término latino homogenéus y que refiere o predica del sujeto que pertenece a un mismo género o conjunto, posee elementos o características iguales o uniformes (RAE, 2014); sin embargo lo homogéneo no implica olvidar la existencia de elementos de diferenciación que también genera escuelas con rasgos diversos o currículos en sistemas educativos que tienen diferencias al compararse con otros.

Homogeneización del modelo de institución escolar

Se pueden distinguir dos grandes períodos en el desarrollo histórico de la institución escolar: el de la escuela tradicional y el de la escuela moderna, a partir de la edad media, que generalmente se da por finalizada con la caída del Imperio

Bizantino en 1453 o el descubrimiento de América en 1492, y como parte del propio sistema-mundo capitalista y moderno.

La escuela tradicional, de acuerdo con la indagación de Palacios (2007), se constituyó en Europa hacia el siglo XVII con los colegios-internados y, en buena medida, a partir del éxito de los conducidos por los jesuitas. Los rasgos principales de este modelo de escuela –método y orden a decir de palacios-, unos mantenidos y otros reformados, son sistematizados por Comenio en su *didáctica magna* publicada en 1657.

Debido a lo anterior se puede hablar de dos variantes de la escuela tradicional, la originaria de los colegios-internados y la de la escuela tradicional reformada.

Los colegios-internados se caracterizaron por su separación del mundo y por la vigilancia constante sobre el alumno (Snayders en Palacios, Op. Cit.), el contenido de su enseñanza es el retorno a la antigüedad, la lengua de uso cotidiano es el latín, la enseñanza-aprendizaje se basaba en el arte de la retórica (Mesnard, 1974) y en un sistema de competencia entre griegos y cartagineses con émulos en cada bando, la clase o grupo se organizaba jerárquicamente en magistrados, decuriones y otras categorías; y el maestro organiza la vida y actividades del internado al mismo tiempo que vigila el cumplimiento de las reglas establecidas. En general la vida cotidiana de los colegios-internados era una lección de moral.

Las reformas a la escuela tradicional que impulsaron Comenio y otros en Europa incluían un cambio en la lengua escolar del latín por la lengua nativa como el moravo, la incorporación de conocimientos útiles y la escolarización universal a cargo del Estado para hombres y mujeres, pobres y ricos.

Por otra parte, para González (2000), la escuela “moderna” típica correspondía a la era de la revolución industrial y las expectativas sobre ella eran amplias y firmes, se tenía la convicción de que era factible una formación general cercana a las humanidades y que la escuela media tenía una función propedéutica en la enseñanza de las ciencias y la preparación para el trabajo.

La escuela moderna recoge el legado del programa de la modernidad, opuesta a la edad antigua y la época medieval que dominó el escenario europeo hasta el siglo XV y la primera mitad del XVI.

El programa de la modernidad incluye una esfera pública vertebrada por la noción de ciudadanía y el Estado-nación como garante de los derechos y deberes de los individuos; el impulso a la producción capitalista, a la mercantilización y a la conquista y constitución de colonias; el desarrollo de pensamiento y la racionalidad ligados al despliegue de las ciencias y disciplinas; el cuestionamiento del sistema hermenéutico imperante en materia religiosa y el surgimiento del protestantismo y la reforma religiosa; entre otros elementos a los que se asocian hechos como la invención de la imprenta y el descubrimiento de América.

Recurriendo en buena medida a Michel Foucault (1986), la escuela es el dispositivo de poder, saber y formación requerido para incorporar en los educandos la disciplina necesaria para el desarrollo del pensamiento racional y lógico y del propio capitalismo;

La escuela moderna funciona como dispositivo, el cual de acuerdo con Martha Souto (1999:70) se entiende desde la perspectiva foucaultiana como “una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos en un juego de las relaciones de poder y de saber con un carácter estratégico”; y como tal atiende la vigilancia, el control, la disciplina e incluso el castigo como elementos que posibilitan su carácter estratégico vinculado además al deseo y esperanza de emancipación social.

Consideramos que la escuela moderna no solo es dispositivo, sino que su carácter estrictamente simbólico es también una institución que sedimenta normas y valores, en este caso, que realza los códigos culturales de la alta cultura, el saber y la transmisión escrita a través de los libros que la imprenta hace factible producir en serie al grado de que maestro y libro representan la autoridad, el saber y el poder; en síntesis es la escuela de la racionalidad y el pensamiento ilustrado exigidos por el despliegue de las ciencias naturales y sociales.

Las diversas variantes de la escuela nueva, cuyas raíces se remontan hasta Rousseau (2005) expresan los distintos énfasis que uno o más de los rasgos mencionados adquieren en la propuesta de cada pedagogo, Cousinet se centra en el trabajo de equipo, Freinet en la exploración del medio y el uso de la imprenta y el texto, Claparede y Dewey buscando cada uno a su manera impulsar una educación funcional, Dewey enfatizando el carácter democrático de la educación e incluso renovando la escuela como taller o laboratorio, el propio Makarenko, a quien muchos excluyen de las epopeyas pedagógicas de la escuela nueva, trabajando en la disciplina, la emulación y el inculcamiento de valores colectivos, entre otros.

De todas estas proposiciones emergerá poco a poco un modelo unificado de institución escolar que compartirán con sus diferenciaciones particulares las naciones y hasta las facciones en lucha en las distintas guerras de independencia en las otrora colonias y posteriormente en las guerras civiles, visto a lo lejos, es un proceso de unidad con diversidad donde la institución escolar moderna que hoy conocemos se despliega históricamente.

Sin duda la concepción contemporánea de un modelo más o menos homogéneo de escuela para cada uno de sus tres ciclos de educación (básica, media y superior), al parecer más homogéneo en el segmento de la educación básica y más diverso en el de educación superior, sigue impregnada de aquellas características. Incluso puede afirmarse que la educación básica extendida (EBE) que se proyecta hasta una parte de la educación media, al incluir competencias genéricas, refina y precisa lo que hoy se espera en todo el planeta respecto a un individuo que posee los elementos mínimos suficientes para actuar en la sociedad contemporánea globalizada.

La EBE es deudora de estas exigencias y expectativas sobre el proyecto de escuela moderna, pero también muestra sus limitaciones.

Respecto a la educación media y de acuerdo con Santos del Real (2000), los jóvenes tienen claro que el certificado de secundaria y los estudios más allá de este nivel, no son condición suficiente, pero si necesaria para acceder o mejorar

su condición ocupacional; además, que los jóvenes en edad de educación secundaria asocian al desempeño docente su gusto por el aprendizaje y su percepción sobre la relevancia de los contenidos escolares. Este conjunto de situaciones se suma a las exigencias que el contexto globalizado marca a este nivel educativo, por lo que se exige no solo un cambio a estas escuelas, sino a sus docentes.

Sirva esto como muestra de que la escuela moderna ha sido erosionada en la actualidad perdiendo eficacia en la constitución de la subjetividad requerida por las condiciones del actual contexto; pero, al parecer, el espacio vacío generado por la pérdida de eficacia, se cubre con una mayor competencia y competitividad exigida desde otro rasgo del modelo homogeneizado: la mercantilización progresiva de la escuela.

Las escuelas mercantilizadas son un signo de nuestra época. El Banco Mundial establece entre sus propuestas más prototípicas la autonomía escolar, que en buena medida se ha interpretado no solo como autonomía de gestión, sino como desprendimiento de la escuela de su carácter estadual, para asumir un nuevo contrato a manera de empresa privada con sus clientes, sean alumnos y/o padres de familia-

Homogeneización del currículum

Sin duda las reformas curriculares dan cuenta de un tramo en la historia cultural y no solo de la historia escolar, la historia cultural es un término propio:

(...) del campo histórico más amplio que da la atención a los giros lingüísticos en los estudios sociales e históricos (Popkewitz, Franklin, & Pereyra, 2003). La preocupación última está con los sistemas de la razón que ordena y clasifica los objetos de escolarización (las nociones de niñez, materias escolares, teorías de enseñanza y aprendizaje). El énfasis en el currículum es hacer del problema del conocimiento y del razonamiento en las escuelas- las formas por las cuales nosotros “contamos la verdad” sobre nosotros mismos y otros, como lugar central para entender la formación de la escolarización moderna.

En el contexto del período de proyectos de la cultura moderna y del capitalismo imperialista de la post-guerra fría, donde la dialéctica centros-periferias de la cultura-mundo y de la economía-mundo pareciera ser la tensión más visible aparece la categoría “competencia” con un papel estelar; de acuerdo con De Ketele (2008), se trata de un “concepto mal definido, poco claro y epistemológicamente dudoso”, pero que ha llevado a que actualmente “el conocimiento se visualiza no como posesión de información sino competencia para resolver problemas ambiguos y cambiantes” (Rodríguez, 2004). Ante esta exigencia la escuela es a la vez más necesaria y más insuficiente (Filmus y otros, 2001), por lo que se encuentra ante mayores retos.

Vinculadas a la globalización neoliberal y a la economía del conocimiento, las reformas educativas de nueva generación que impulsan las políticas de calidad: la planeación, rendición de cuentas, evaluación, certificación y acreditación, se ven acompañadas a nivel mundial por el enfoque de competencias (Díaz-Barriga, 2011) que se constituye en la columna vertebral de las reformas curriculares de manera progresiva y se articula a un discurso más genérico sobre las competencias, por lo que se convierte en una narrativa que configura “lo educativo”.

Las categorías de aprendizaje y formación sufren diversos efectos cuando la categoría “competencia”, proveniente de los campos de la economía y administración, toma una posición estelar y articuladora en los discursos de política educativa y en los saberes de académicos y docentes en los finales del siglo XX, hasta obtener un papel central en la construcción del currículum y, finalmente, provocar el estallido, desplazamiento o anulación de la categoría “formación integral” y la subsunción de la categoría “aprendizaje” (Martínez, López y Carpio, 2013).

El surgimiento de la educación basada en normas de competencia, en los EU hacia 1930 es el antecedente más remoto relativo a la génesis de la categoría “competencia”, la cual surge en el ámbito económico (Arguelles, 1996; Gonczi,

1996); al respecto, según el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales de México (CONOCER, 2008):

(Una) competencia laboral es la capacidad productiva de un individuo, que se define y se mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente como conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.

Un segundo momento en el desarrollo de esta categoría como eje vertebrador del currículum se encuentra en la suscripción del Pacto de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior por los ministros de educación de veintiún países de la Unión Europea en 1999; dicho pacto se orienta hacia la homologación de carreras y títulos mediante el sistema de créditos y la estandarización de cartas descriptivas en el currículum de las carreras; todo con objeto de facilitar el libre tránsito de profesionistas y de estudiantes entre los países de la Unión.

Prácticamente enseguida, en 2000 y 2001, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) difunde la *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), un documento clave para la diseminación de esta categoría en los sistemas educativos nacionales de sus países miembros, sobre todo mediante el diseño y la aplicación periódica de la prueba PISA para evaluar las competencias de los jóvenes de 15 años.

El desarrollo del Proyecto Tunning para Europa en 2001 y para América Latina en 2004 marca la siguiente etapa en el despliegue de la categoría *competencia*, siendo uno de sus objetivos el diseño curricular para estudios superiores en diferentes profesiones basados en este enfoque. México es miembro de este último proyecto, lo cual ha llevado a que desde 2012 el enfoque por competencias se convierte en el eje de construcción curricular en todos los niveles de educación.

Como puede apreciarse inicialmente la capacitación en el ámbito laboral con base en normas de competencia, cuyo sentido consistía en complementar lo que los trabajadores adquirirían en las instituciones educativas, ha desembocado en un

enfoque que vertebra el los diseños curriculares en los diversos niveles educativos a lo largo no solo de los EU, sino de la unión Europea y América Latina la educación, pudiéndose reconocer en el proceso de su instalación como categoría “estelar” en el discurso, reformas curriculares y prácticas de enseñanza) distintos momentos.

Se ha desplazado la categoría *formación*, que se refiere al proceso de adquisición de cultura del espíritu, capacidad de juicio ético y estético, sabiduría y ciencia, sentido común y razón, saberes prácticos y técnicos; ideal del sabio y el erudito y sintetiza el significado de “humanidad” (Gadamer, 1991-92); pero existe una cierta continuidad con el énfasis que la formación ha tenido en el mundo anglosajón referida al ámbito específico de la profesionalización, como puede apreciarse en dos definiciones estelares acerca de lo que significa una competencia:

Para la Unión Europea en el documento “Educación y formación (2010) “Paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”.

La OCDE en el Informe DeSeCo (2001) establece que una competencia es la

“Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

En los dos casos, se trata de un grupo de capacidades y acciones que se ponen en juego en situaciones de la vida, no necesariamente escolar, en los que se demuestra que la persona se “realiza” o se “desempeña” adecuadamente de acuerdo a las exigencias que le plantean las circunstancias.

Es justamente en la exigencia de un desempeño eficaz, donde existe mayor distancia con la adquisición de la cultura del espíritu, ya que una formación profunda y sólida en ámbitos del conocimiento que no necesariamente sean importantes en un “desempeño”, tienden a ser omitidos en los procesos educativos basados en competencias. Ya Gimeno Sacristán (1990) había

analizado como la “pedagogía por objetivos”, muy similar a esta nueva “pedagogía del desempeño” estaba obsesionada por la eficiencia en los resultados educativos, es decir por la visibilidad de los aprendizajes, operando desde una racionalidad “técnica” más preocupada por el uso de recursos que por los procesos de formación.

La anulación de la categoría “formación” es un signo de un énfasis en la instrumentalización de la educación y eventualmente de su total subordinación a las exigencias del mundo económico, a través de la competitividad y su sistema de valores (De la Torre, 2004) muy ligados al pragmatismo filosófico y al neoliberalismo económico. Una manera en la que se expresa esta condición es la pérdida de importancia de la formación en filosofía y epistemología en los posgrados en educación en México en la década 2002-2012 (Pérez, Limón y García, 2013).

A pesar de la débil consistencia teórica de los enfoques por competencias (Moreno Olivos, 2009), las reformas educativas de última generación en México y el mundo se han realizado desde este posicionamiento (Días Barriga, 2011); así se manifiesta en diversos estudios, por ejemplo: Lugo y colaboradores (2008) documentan y analizan como en la educación superior mexicana se ha transitado de las reformas educativas hacia las innovaciones curriculares y la intervención en las prácticas educativas a partir del enfoque por competencias; mientras que Barrón (2009) presenta el desarrollo de currículos por competencias como proyectos educativos innovadores en la educación superior mexicana; mientras que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008 y 2011) ha realizado diversas reformas de los planes de estudio en educación básica y media superior bajo el mismo enfoque en años recientes; o también como en los posgrados en educación, la formación en filosofía y teoría educativa ha perdido relevancia frente a la formación en competencias (Pérez Arenas, 2007).

En los distintos momentos y geografías que hemos recorrido brevemente se busca manifestar que la tendencia presente en México, Europa o los Estados Unidos es un camino hacia la homogeneidad curricular, ligada a una racionalidad técnica y al

tránsito transfronterizo que los profesionistas y estudiantes viven como circunstancia cada vez más ingente.

Estandarización de las evaluaciones

Si bien los actos de planear y evaluar son necesarios y propios para la vida humana y en materia educativa se requiere que sean sistemáticos, formalizados y sobre todo intencionados con el propósito mismo de educar, la planeación y evaluación son altamente relevantes para una racionalidad instrumental y tecnocrática, puesto que la primera permite establecer metas asequibles, racionalizar el gasto y ministrar los recursos, mientras que la segunda posibilita medir y dar cuenta del logro de los propósitos establecidos, de la eficacia de los aprendizajes o de la calidad educativa; se trata de la razón (Weber, 1987; Horkheimer, 1973b) como instrumento al servicio de un interés meramente utilitarista propio de una visión pragmática de la sociedad y la educación.

Esta racionalidad instrumental en educación se deriva de ciertos cambios en el Estado-nación en occidente a partir de los años sesenta en los que se advierten:

Mayores dosis de racionalidad en su acción, reemplazando el dominio del Estado autoritario por una administración técnico-operativa fundada en los principios de una pretendida neutralidad (...) se trata de la necesidad del Estado de fundar su autoridad en procesos de orden racional. (Casanova, en: Díaz Barriga, 1997:205-209)

A pesar de que la planeación y la evaluación pudieran ser igualmente relevantes para la racionalidad instrumental, se ha documentado un cierto desplazamiento del énfasis que tenía originalmente la planeación como actividad principal durante los años sesenta y setenta, lo que se corresponde con la expansión y crecimiento del sistema, hacia la evaluación, cuyo énfasis se corresponde con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y la necesidad de conocer la productividad o redituabilidad de la inversión y la eficiencia en el gasto público en materia educativa; es decir, se ha transitado de la cantidad y la planeación, hacia la calidad y la evaluación, dentro de la misma racionalidad instrumental.

Finalmente y en coincidencia con Ibarra Colado y Porter (en Navarro y Sánchez, 2005), la evaluación se ha constituido en herramienta de control del Estado nacional sobre las instituciones educativas. Si bien siempre ha existido una tensa relación entre las dos partes, este control estatal sobre las instituciones educativas ocurre en un contexto donde las políticas macroeconómicas se dirigen a partir de los planteamientos monetaristas (que se sobrepusieron a los keynesianos) y se promueve el adelgazamiento del Estado, la contracción del gasto social, que han dado origen al *Estado evaluador*.

En educación, el papel actual de la evaluación es relevante a tal grado que llega a constituirse en elemento fundamental de las prácticas educativas, hasta el límite de generarse una *patología* ya que:

Muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje (...) en las prácticas de enseñanza, la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto que se estudia para aprobar y no para aprender. (Litwin, 1988: 12)

Esta condición patológica de las prácticas educativas sufre sin duda nuevos efectos, cuando una evaluación estandarizada y aplicada a nivel mundial, como lo es la prueba PISA, se constituye en la evaluación estelar de una narrativa global en educación acorde a la racionalidad instrumental y que hace caso omiso de que evaluar competencias es más que evaluar objetivos o desempeños (Tobón, Pimienta y García, 2010). En este orden de ideas surge una gran incógnita: ¿se constituye esta evaluación en “la evaluación” que estructura en todo el orbe las prácticas educativas? Si bien no tenemos manera de responder actualmente a esta interrogante, no por ello debemos dejar de plantearla.

La idea de evaluar de manera “objetiva” y rigurosa tiene sus antecedentes tanto en educación, como en otros ámbitos. Con las evaluaciones estandarizadas se busca administrar, calificar e interpretar una misma prueba en condiciones idénticas o similares, tratando de que no existan distorsiones en las condiciones de aplicación para que los resultados sean comparables a través del tiempo o de distintos

lugares. (Airasian, 2002:13). Desde luego la evaluación estandarizada es deudora de un modelo (normalmente un perfil deseable) cuyos rasgos de excelencia o finales de un producto son los rasgos que se constituyen en *estándar*, cuyo significado (del inglés: estándar) lo entendemos como norma, patrón, nivel y referencia (RAE, 2014). En ese sentido entendemos por *estandarización* al proceso de que un producto alcance los estándares deseables. Consecuentemente, las pruebas “objetivas” de medición de aprendizaje se diseñan retomando alguna prueba como estándar y la prueba estandarizada que sirve de modelo contiene los rasgos del proceso educativo que deben quedar instalados en el alumno o egresado. Así cabe suponer que son estandarizables los sujetos al proceso educativo y las pruebas con que se les mide.

Respecto a los resultados y al uso de los mismos, nos sumamos a lo que señala un experto español en evaluación: Triana Ferrer (en: Coll Lebedeff, 2005: 71) al advertir que: “los estudios internacionales tiene limitaciones ya que las pruebas se aplican a pequeñas muestras de estudiantes (...) estos estudios no son cosa de vida o muerte y menos para países que viven en la periferia del imperio...”

En los EU diversos estados y universidades las han aplicado desde tiempo atrás, muchas de éstas como elemento para seleccionar a sus aspirantes, Airasian (ibid) menciona entre ellas: “El Test de Evaluación Escolar (SAT, Scholastic Assessment Test) y el ACT (...) El Test de Habilidades Básicas, (...) el de Iowa y los exámenes de Stanford, Metropolitan, California y de aprovechamiento SRA”.

En Latinoamérica, según informa Coll Lebedeff (2005) la UNESCO aplicó en trece países latinoamericanos por medio del *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* por primera vez una prueba denominada: *Primer Estudio Internacional Comparativo*, cuyos resultados los dio a conocer en 2001.

La homogeneidad curricular mediante currículos diseñados con el enfoque de competencias es visible ante todo en educación básica y es la que permite la existencia de una evaluación global estandarizada, concretada en la Prueba PISA, que por ahora se aplica en un gran número de naciones sin alcanzar cobertura universal.

A nivel mundial la OCDE desarrolla el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, también conocido como *Prueba PISA* que se aplica a alumnos entre los 15 y 16 años que terminan su educación básica para evaluar sus competencias antes de integrarse a la vida laboral.

Dado que la OCDE es un organismo multilateral, el diseño de la prueba se ciñó a esta misma característica:

(...) no se trata de un instrumento de evaluación que corresponda a la trayectoria de ciertos países y haya sido exportado a otros, sino que fue gestado con la colaboración de los mismos países que habrían de aplicarlo, y ello contribuyó a que se atendiera la universalidad en el enfoque del examen y en la pertinencia cultural de los ejemplos utilizados en los reactivos. (OCDE, s/f: 4-5)

La prueba PISA se aplica cada tres años a muestras que va de 2,500 a 10,000 estudiantes (o a sobre muestras, según se solicite), de un número creciente de países:

El programa de evaluación internacional PISA fue desarrollado entre 1997 y 1999 (...) El primer ciclo de evaluaciones se aplicó en 2000 y 2002, en un total de 43 países (los 32 iniciales más otros 11). El segundo ciclo, realizado en 2003 abarcó 41 países, y el último ciclo realizado hasta ahora, el de 2006, incluyó a 57 países (OCDE, s/f: 4-5).

Al respecto, el portal *educaLab* del Ministerio de educación, Cultura y Deporte del gobierno español, informa que la *Prueba PISA* en 2012 incluyó:

En total 85.000 estudiantes de los 44 países y economías participantes realizaron esta parte de la prueba PISA, 28 de ellos pertenecientes a la OCDE. (Gobierno de España, 2014)

Baste lo anterior como signo indicativo de que la *Prueba PISA* se aplica a un número muy significativo de países, compuesto por las principales economías del orbe, aunque el número de países participantes no ha tenido un gran crecimiento

desde 2000-2002 en la que se aplicó a 43 países hasta 2012, cuando se aplicó a 44, aunque su número fue mayor en otros ejercicios de aplicación.

Interesa además, poner en realce que, Estado evaluador se ha puesto de manifiesto en la creación de pruebas, programas e instituciones evaluadoras a partir de los 80's, por ejemplo en el caso de México con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y diversas pruebas estandarizadas de alcance nacional (ENLACE, EXCALE, EXANI).

La evaluación está asociada a la idea de competitividad de países e instituciones. Los primeros compiten por mejorar su posición en los resultados de pruebas estandarizadas como *PISA*; las segundas compiten por mantener o mejorar su posición en *rankings* internacionales como el de la Universidad de Shanghai.

La omnipresencia de la evaluación es a tal grado avasallante sobre los sujetos e instituciones educativas que se ha acuñado el vocablo de *evaluación tecnocrática* (Beltrán Llavador, 2000) y que remite a la necesidad de generar una *metaevaluación* (Santos Guerra y Moreno Olivios, 2004) que de algún modo acote el carácter tecnocrático y desarrolle una sana evaluación educativa y formativa.

Si bien la ola mundial de evaluación educativa, principalmente a través de la Prueba PISA es relativamente reciente, y de igual manera en algunos países como México, su mantenimiento, enriquecimiento y diversificación resultan evidentes, de ahí que la estandarización de la evaluación educativa se suma a la homogeneización del modelo de institución escolar y de contenidos curriculares a través de la categoría competencia constituyéndose una triple hélice educativa que impulsa la racionalidad instrumental en educación.

2.3.4. LA ESPECIALIZACIÓN DE LAS IES

Si bien las raíces de las universidades se hunden hasta la época medieval, será con la modernidad y particularmente con el surgimiento de las disciplinas y las

ciencias que emergen al fragmentarse la filosofía como saber unitario, que dichas instituciones toman carta de ciudadanía como instituciones en las que se deposita el cultivo de la razón necesaria para explicar el mundo, a la manera cartesiana, separando sujeto y objeto, pensamiento y realidad e inclusive sometiendo a la naturaleza como un recurso o instrumento del desarrollo económico y social.

Será desde los inicios del siglo XIX que la universidad se constituyó en una institución moderna e incluso en instrumento del Estado (Balán (2000). Básicamente se reconocen dos modelos de universidad, por una parte la dedicada a la investigación bajo la figura señera del Barón de Humbolt en Alemania, también conocido como universidad de investigación o *research university* y por otro el de facultades que se orienta más hacia la docencia conformando la tradición francesa o *teaching university*; desde luego que existen modelos donde las dos funciones se realizan de manera equilibrada o con mayor inclinación hacia alguno de los dos más reconocidos.

En la actualidad diversos factores han obligado a una reforma de los modelos universitarios, entre ellos: el desarrollo de la globalización y el necesario vínculo entre educación, economía, ciencia y tecnología, que busca la convergencia entre tres factores del desarrollo de las sociedades nacionales.

Al respecto, Didriksson (2000a: 67) señala que a partir de mediados de la década de los 70s a nivel mundial se inició la transformación del sistema de educación superior, de tal manera que hasta los 90s:

(...) el perfil básico de las instituciones de educación superior tuvo modificaciones de magnitud y calidad en aspectos estructurales, como la reformulación de los contenidos de las disciplinas tradicionales y la oferta de las carreras, la composición de la demanda social de acceso a los niveles correspondientes; la diversificación institucional; el balance interno de sus funciones, particularmente entre la docencia y la investigación; las pautas de financiamiento gubernamental, y en algunos aspectos de su organización interna, sobre todo en donde se fueron estableciendo las nuevas relaciones con la economía y la industria.

Actualmente reviste particular interés el espacio mundial de la educación superior, ya sea considerado como subsistema o como campo según lo denominan Marginson y Ordorika (2010) y que, de acuerdo a estos autores se caracteriza por ser:

Un espacio relacional que incluye sistemas nacionales, instituciones individuales, organismos globales –como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con intereses en la elaboración de políticas educativas y de investigación-, así como comunidades internacionales gremiales y profesionales (...) Esto no significa que la educación superior y la investigación se volvieron un sistema global único. (Marginson y Ordorika, 2010: 30)

Las Instituciones de Educación Superior (IES) que integran este espacio también son denominadas como universidades de forma genérica y pueden clasificarse mediante distintos criterios: su tamaño, su área de influencia, los niveles y tipos de estudio ofertados y la función sustantiva predominante, entre otros.

La diferenciación que implica establecer todas las categorías de universidades y del ejercicio de agrupamiento y clasificación es un elemento de análisis indispensable para comprender su lugar específico en el proceso de especialización de las IES que es parte constitutiva de la *geoeducación* y de la globalización en general. Dicho de otra manera, en el espacio educativo actual existe un lugar para cada tipo de IES y uno muy especial para las universidades globales y, como se verá más adelante, para las universidades globales de investigación.

Una característica de las IES es su tamaño, que va de lo micro a lo macro y guarda relación con la extensión de su ámbito de influencia: local, nacional o global, en el entendido de que existen múltiples niveles de intermediación, por ejemplo regiones de un país o de un estado del mismo (Ramírez Díaz, 2008).

Las universidades han desarrollado tradicionalmente tres funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión de la ciencia y la cultura) y una adjetiva (administración o gestión) en forma más o menos equilibrada. Ahora y en

consonancia con la globalización y la competitividad que esta implica en el sistema-mundo moderno y capitalista, tienden a especializarse en universidades de docencia y de investigación (Didricksson, 2010; Marginson y Ordorica, 2010).

Las universidades se especializan progresivamente dentro de una división internacional de los servicios educativos que es necesaria en el contexto de la globalización. Una forma que adquiere esta especialización es el desarrollo de la investigación o en la docencia.

De esta manera surgen al menos las siguientes categorías:

- 1) Micro o macro IES.
- 2) Universidades locales, nacionales o globales.
- 3) IES con estudios superiores de dos, tres y más años (semiprofesionales o profesionales).
- 4) Universidades de docencia o de investigación, según la función sustantiva en la que se concentren.

Marginson y Ordorika (2010: 42-43) encuentran una diversidad mayor atendiendo a criterios más finos que surgen al incluir otros elementos como sus fines de lucro y sobre todo al cruzar tres aspectos involucrados en la construcción de hegemonía global: el eje de autonomía-heteronomía, el grado de involucramiento global y el poder y prestigio globales de las universidades, resultando las siguientes categorías:

1. La “super liga global”.
 - 2a. Universidades estadounidenses con doctorado, menos involucradas globalmente.
 - 2b. Universidades de élite no estadounidenses dedicadas a la investigación con un fuerte papel internacional.
3. Instituciones de élite con fines de lucro con enfoque global.
 - 4a. Universidades de investigación de élite con orientación nacional.
 - 4b. Universidades enfocadas a la docencia que exportan sus servicios.
5. Universidades nacionales centradas en la docencia.

6. Instituciones globales con fines de lucro y menor prestigio, dedicadas exclusivamente a la docencia.
7. Instituciones sin fines de lucro y sin agenda global.
8. Instituciones con fines de lucro y funciones globales menores.
9. Instituciones con fines de lucro sin agenda global.

Las universidades globales son actores en el espacio educativo en tres sentidos esenciales:

- 1) Por qué al mismo tiempo propone discursos, saberes y teorías, que al diseminarse globalmente generan consenso sobre las características de la realidad y sobre las formas de pensamiento intersubjetivamente válido; se trata de teorías y modelos “de” la realidad que lo son también “para” la misma y que se articulan con el sentido común planetario.
- 2) Al constituirse con un carácter privilegiado como una matriz discursiva predominante en el espacio educativo de nivel superior (al lado de otras matrices como los *mass media*, las iglesias, ONGs y otros organismos de la sociedad civil y política) que acrisola o somete a *procesos de formación* a sus estudiantes. Cabe precisar que muchos de ellos son migrantes internacionales o miembros de las élites nacionales.
- 3) En materia de política social y económica viviendo una continua tensión con el Estado-nación y en materia educativa constituyéndose como sus interlocutores de primer orden.

Son los dos primeros sentidos los que les permiten gozar de una posición indiscutible en el contexto particular de la geoeducación y más en general del sistema educativo mundial en ciernes, en tanto componente tanto del sistema-mundo.

Las universidades globales y el entrecruzamiento de lo nacional y lo global

El carácter global de las universidades se adquiere sin abandonar sus actividades y condiciones nacionales y locales, sino además manteniendo e incrementar su

presencia y fortaleza en estos niveles, por lo que coincidimos con Marginson y Ordorika (2010) al señalar que:

Existe, de hecho, una red global de universidades de investigación, pero continúan funcionando también en sistemas nacionales y como agentes locales (...) El entorno de la educación superior y sus conexiones con otros sitios son simultáneamente globales, nacionales y locales. Las articulaciones entre las tres dimensiones varían de país a país, de universidad a universidad y en el tiempo.

El término más correcto para designarlas quizá sea el de universidades “gloncales”, sin embargo designarlas solamente con el término “globales” sirve para poner énfasis en una característica que las distingue de aquellas que no han alcanzado ese nivel de influencia y desarrollo.

El carácter global de algunas universidades se ha constituido a partir de su fortaleza en el ámbito nacional y en estrecha interconexión con el proyecto de desarrollo nacional, y particularmente con los sectores de la economía y la ciencia y tecnología e incluso en con el sector militar.

Es el caso de los EU donde las que hoy conocemos como universidades globales se han articulado al complejo militar-industrial, en Japón se han sumado a la innovación tecnológica y a la economía, en Suecia y como parte de la UE, se han incorporado al carácter “dependiente del exterior” apuntalando la vocación exportadora de su economía (Didricksson, 2000a). En todos ellos se muestra la vinculación con los subsistemas nacionales de economía y de ciencia, tecnología e innovación; es decir, su carácter y sus fortalezas en lo nacional y local se desarrollan no solo en la captación de estudiantes y académicos de alto nivel, ni en el estatus y prestigio, ni en el liderazgo en la producción de conocimiento; sino que en su estrecho vínculo con tales subsistemas.

Con relación al carácter nacional *estadounidense* de algunas universidades según la clasificación de Marginson y Ordorika (2010), es decir, de un sello nacional que se impronta en lo global, debemos considerar que esa adjetivación no es una concesión graciosa a viejas tradiciones chovinistas de análisis que sobrevaloran lo

metropolitano o lo imperial, ni es pleitesía o vasallaje hacia ese país; sino que en sentido estricto deriva de dos elementos:

- a) Del reconocimiento de que sus universidades globales se han ganado una posición especial al comenzar su construcción nacional-global desde muchos años antes que en otros países.
- b) Y del carácter de los EU como nación hegemónica y principal beneficiada no solo de las dos guerras mundiales, sino de la lucha contra el otrora bloque socialista.

Coincidimos plenamente con Didricksson (2000a) cuando muestra la profunda interconexión entre las universidades globales estadounidenses y el complejo militar-industrial en los EU. Consecuentemente, siendo todas ellas integrantes de lo que Marginson y Ordorica (2010) denominan como “la superliga global”, sirven de modelo a otras muchas universidades que aspiran a ocupar una posición similar en el espacio mundial de educación superior.

Además de este tipo de inducción hacia las universidades menos desarrolladas se realiza otro también desde las formas de clasificación, es decir desde los conjuntos de indicadores que se establecen en los rankings mundiales de universidades.

Las universidades y los Rankings globales y regionales

La participación en rankings es un elemento que da cuenta de las modalidades o reglas de competencia en el espacio de la educación superior, así como de la competitividad y capacidad de cada IES.

Las clasificaciones de los rankings apuntan al establecimiento de lugares o posiciones determinadas que ocupa cada una de las universidades en la red global de instituciones de educación superior.

En las ediciones más recientes de los principales rankings se encuentran entre las primeras posiciones las siguientes universidades:

Gráfico 8. Principales universidades en los rankings mundiales

Ranking	ARWU 2014	THE 2014-2015
1	Universidad de Harvard	California Institute of Technology (Caltech)
2	Universidad de Stanford	Harvard University
3	Instituto de Tecnología de Massachusetts	University of Oxford
4	Universidad de California-Berkeley	Stanford University
5	Universidad de Cambridge	University of Cambridge
6	Universidad de Princeton	Massachusetts Institute of Technology (MIT)
7	Instituto de Tecnología de California	Princeton University
8	Universidad de Columbia	University of California, Berkeley
9	Universidad de Chicago	Imperial College London Yale University
10	Universidad de Oxford	
11	Universidad de Yale	University of Chicago
12	Universidad de California, Los Ángeles	University of California, Los Angeles (UCLA)
13	Universidad de Cornell	ETH Zürich – Swiss Federal Institute of Technology Zürich
14	Universidad de California, San	Columbia University

	Diego	
15	Universidad de Washington	Johns Hopkins University
16	Universidad de Pennsylvania	University of Pennsylvania
17	Universidad Johns Hopkins	University of Michigan
18	Universidad de California, San Francisco	Duke University
19	Instituto Federal Suizo de Tecnología de Zúrich	Cornell University
20	Escuela Universitaria de Londres	University of Toronto
21	Universidad de Tokio	Northwestern University
22	Colegio Imperial de Ciencia, Tecnología y Medicina Universidad de Michigan-Ann Arbor	University College London (UCL)
23		The University of Tokyo
24	Universidad de Toronto Universidad de Wisconsin - Madison	Carnegie Mellon University
25		National University of Singapore

(fuentes: para ARWU 2014: CWCU, 2014.

<http://www.shanghairanking.com/es/ARWU2014.html>

Para THE 2014: Thompson Reuters, 2014).

Los anteriores son los rankings globales más prestigiosos, sin embargo existen desagregaciones de los mismos por regiones hemisféricas: Asia, Europa, Latinoamérica, etc.; además existen rankings que se desarrollan y aplican

solamente a países de una sola región, siendo el caso del ranking SIR, cuyos últimos resultados se muestran a continuación.

Gráfico 9. Principales universidades en un ranking latinoamericano

	RANKING SIR (solo Iberoamérica)
1	Universidade de Sao Paulo
2	Universidade de Lisboa
3	Universidad Nacional Autónoma de México
4	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
5	Universitat de Barcelona
6	Universidade Estadual de Campinas
7	Universidade Federal do Rio de Janeiro
8	Universitat Autònoma de Barcelona
9	Universidad Complutense de Madrid
10	Universidade do Porto
11	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
12	Universitat de Valencia
13	Universitat Politècnica de Catalunya
14	Universidad Autónoma de Madrid
15	Universidad de Buenos Aires

16	Universidade Federal de Minas Gerais
17	Universidad de Granada
18	Universidad Politecnica de Valencia
19	Universidade Federal de Sao Paulo
20	Universidad de Sevilla
21	Universidad Politecnica de Madrid
22	Universidad del Pais Vasco
23	Universidad de Zaragoza
24	Universidad de Chile
25	Universidade de Coimbra

(fuente: Scimago, Scopus, SIR Iberoamérica 2008/2004

<http://www.scimagoir.com/pdf/iber/SIR%20Iber%202014%20HE.pdf>)

Las IES son ubicadas en una posición particular en tales rankings, generándose un prestigio y status a partir de dicha evaluación externa, lo que genera una tensión dinámica al seno de las universidades al ajustarse a los criterios del ranking y buscar convertirse en una institución global; esta circunstancia replica en cierta manera o es similar al proceso que sufre un Estado-nación al transformarse en estado posnacional.

Las universidades globales y su especialización de acuerdo a los rankings

La serie de indicadores establecidos en los rankings se constituye en una condición externa del desarrollo e influye en su especialización, ya que modela la visión de futuro de cada una de ellas, puesto que para competir se requiere cubrir ciertos indicadores o parámetros que permitan alcanzar una posición en el sistema

de clasificación; de tal manera que para mantenerse o mejorar la posición en el ranking la universidad deberá invertir recursos y especializarse en el mejoramiento de los indicadores.

Propiamente un ranking se constituye como una evaluación externa estandarizada que se aplica a las IES y que funciona de modo similar a las pruebas, como *PISA*, que se aplican para medir el aprendizaje, teniendo el mismo efecto “perverso” de estudiar para pasar el examen, pero en este caso, de invertir recursos universitarios para mejorar en el ranking.

Los rankings más prestigiados y sus principales indicadores son los siguientes:

- 1) ARWU. Desde 2003 la Universidad Jiao Tong de Shanghái (CWCU, 2014), publica cada año su famoso ranking, que se conoce como *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) o Ranking Académico de las Universidades del Mundo y más popularmente como *ranking de Shangai*. Sus principales indicadores son: a) la calidad de educación medida por la cantidad de ganadores de premios Nobel y medallas Fields (matemáticas) que fueron alumnos de dichas IES. b) la calidad de la facultad, medida la cantidad de académicos de la universidad que hayan obtenido premios Nobel y medallas Fields y la cantidad de citas de investigadores. c) los resultados de investigación medida por artículos (papers) publicados en la revista *Nature and Science*, indexados en *Science Citation Index* (SCI) o en *Social Sciences Citation Index* (SSCI). d) el rendimiento per cápita medido por resultados en los anteriores indicadores que se dividen entre el total de PTC (académicos full time del personal).
- 2) THE. Es el *Times Higher Education Ranking* del periódico Times que se publica con sus criterios actuales desde 2010. (Thompson Reuters, 2014) Sus principales indicadores iniciales fueron: a) reputación académica, medida a través de una encuesta anual mundial a académicos en la que mencionan las universidades que realizan el mejor trabajo en su especialidad académica. b) reputación del empleado, medida por la percepción o preferencia de los empleadores para contratar a egresados

- titulados en distintas universidades. c) relación facultad / estudiante, medida por el número de PTC que atienden a estudiantes inscritos de tiempo completo. d) citas por artículo de autoría de sus académicos en la base de datos Scopus. e) pappers por profesores medida por la cantidad de artículos publicados por cada miembro de la facultad. f) proporción de personal académico con doctorado. g) impacto de la universidad en la Web.
- 3) SIR. Es un ranking Iberoamericano realizado desde 2007 por el Instituto Scimago que evalúa a instituciones de educación superior de Latinoamérica y del Caribe, así como de España y Portugal. (SCI, 2014)

Sus indicadores principales son: a) producción científica según el número de publicaciones en revistas científicas que colocan autores miembros de esa universidad. b) colaboración internacional, según las publicaciones en coautoría por académicos de universidades de dos o más países. c) calidad científica promedio, que mide el impacto científico al comparar la calidad de la investigación de una institución de acuerdo al índice de citación logrado en revistas. d) porcentaje de publicaciones en revistas que mide la cantidad de publicaciones realizadas por personal de una universidad en las revistas más influyentes del mundo.

Este indicador se vincula y se utilizado por diversas instituciones dedicadas a la bibliometría y revistas científicas especializadas: SCI mago Journal & Country Rank, la editorial Elsevier y Scopus.

Resulta notorio que los datos de los indicadores son mayormente datos duros que se obtienen de bases de datos bibliométricas, coincidiendo los tres rankings en tomar las publicaciones de los académicos universitarios como uno o más de sus indicadores, igualmente la citación de papers, autores o universidades es otra coincidencia.

Por otra parte, si se revisan cada uno de los indicadores con relación a las funciones sustantivas de las IES, se evidencia que las vinculadas a docencia se retoman solamente en el ranking THE (indicadores b, c, f), en el mismo ranking un indicador (g) se vincula a la difusión o presencia de la universidad en la web; mientras que las vinculadas a investigación y comunicación de productos

académicos son 11 indicadores, es decir, el resto de indicadores de todos los ranking (4 en ARWU, 3 en THE, 4 en SIR). Existe sin duda un privilegiamiento de la función sustantiva de la investigación, muy por encima de la docencia, de ahí que las llamadas universidades globales de investigación tengan un alto posicionamiento en todos los rankings.

La importancia de estos rankings es tal que no solo integran conjuntos de indicadores para evaluar universidades y proporcionar status y prestigio a las mejor posicionadas, sino que de acuerdo a ellos se otorgan becas, como las de estudios en el extranjero por el CONACYT de México.

Las universidades globales de investigación

Sin duda, las universidades que ocupan las mejores posiciones en los rankings anteriores tienen un fuerte componente de investigación y la capacidad suficiente para ser competitivas a nivel global. Puesto que existe en los indicadores de los rankings un fuerte privilegio de aquellos que se vinculan a la investigación.

Sin embargo, contar con un buen posicionamiento en los rankings, no solo se convierte en status y prestigio institucional, a las universidades globales de investigación, sino que estas cuentan con capacidades específicas, a diferencia del resto de universidades, para generar y gestionar discursos y saberes.

En las *Universidades Globales de Investigación* se producen los discursos fundacionales sean neoliberales y neoconservadores u otros, se generan nuevos saberes, así como las macro y microteorías sociales, y desde luego, una buena parte de los procesos de investigación, desarrollo e innovación tecnológica (I+D+I) que se desarrollan en el mundo y, finalmente, es en estas universidades donde se forman los grandes y medianos investigadores, que forman parte de una capa selecta de intelectuales en el mundo.

Los egresados y académicos de estas universidades nutren un segmento mundial de técnicos e intelectuales posicionados en la dirección de las grandes corporaciones, gobiernos nacionales, organismos internacionales y multilaterales.

Consecuentemente, aportan el talento y conocimientos técnicos necesarios para dar soporte a los planteamientos tanto del proyecto educativo, como del bloque ideológico neoliberal-neoconservador en general; aunque también podría darse el caso de que fortalecieran proyectos alternativos o contrahegemónicos.

2.3.5. LA INTERNACIONALIZACIÓN Y EL MULTILATERALISMO EN EDUCACIÓN

Existe una pléyade de organismos internacionales a *grosso modo* que inciden sobre la educación de manera desigual e incluso algunos que tienen el potencial para hacerlo, sin que se muestre todavía su plena injerencia. En esta diversidad de entidades gubernamentales y de actores con influencia global descansa en buena medida la existencia de la geoeducación, ya; que inciden o pueden incidir en la integración orgánica de una estructura funcional educativa a nivel mundial.

En el funcionamiento actual de la educación a nivel mundial las organizaciones en mención se comportan como polos que tienen fuerza y capacidad de actuación desigual e inciden de distinta manera y con distintos proyectos y discursos de manera distinta en los Estados-nación (o Estados-posnacionales) y en los niveles locales del sistema-mundo, de tal manera que a veces entran en competencia y a veces sus políticas son cooperantes; de cualquier manera, en la medida en que crezca su influencia en el resto de organismos internacionales y multilaterales y en los actores de influencia mundial y en los Estados-nación, en esa misma medida se encuentran en posibilidad de constituirse en proyectos y discursos fundacionales del conjunto de elementos, hasta ahora desarticulados de la geoeducación o de un eventual sistema educativo mundial, que estructure funcional y coherentemente los diversos componentes de la *geoeducación*, más allá de la condición actual.

La internacionalización en todos los órdenes de la vida es un signo de la sociedad contemporánea y global. Le llamamos internacionalización al proceso mediante el cual una entidad o actor social nacional sale de sus fronteras sociopolíticas, geoeconómicas y hasta culturales para desarrollarse más allá de las mismas,

generalmente en condiciones de igualdad jurídica con sus homólogos. En materia económica la exportación es la manera más visible de internacionalización de un producto, marca o empresa.

Por otra parte, el multilateralismo en general así como en materia educativa, es una forma que adquieren las redes de interrelación entre Estados-nación. El multilateralismo es uno de los macro-procesos que, junto a la internacionalización hacen posible lo anterior. En el multilateralismo educativo intervienen diversos organismos en el diseño de políticas educativas nacionales y de una agenda educativa de alcance global, para lo que han generado políticas, estrategias e instrumentos.

Particularmente el multilateralismo es impulsado por diversos Estados-nación en su tránsito a Estados-Posnacionales, quienes por sí mismos, o bajo el impulso de las instituciones surgidas de los acuerdos de Breton Goods posteriores a la posguerra, constituyen diversos organismos internacionales de origen multilateral. (Didou et al, 2007; Fernández, Barajas y Alarcón, en Fernández, 2008)

Tanto el multilateralismo educativo, como la internacionalización de actores, instituciones y sistemas educativos nacionales, que ocurren en paralelo, han hecho posible que se generen nuevos espacios de convergencia educativa, muchos de ellos en el marco de regiones continentales; se trata de nuevos espacios educativos internacionales y supra-nacionales. (Fernández, 2008; Navarro y Sánchez, 2009; Amador y Dridriksson, 2009)

En la vida académica los signos más visibles de internacionalización los encontramos en la impartición de cursos en el extranjero, la publicación de artículos en revistas de circulación internacional o el establecimiento de convenios interinstitucionales con entidades de otras naciones.

El multilateralismo educativo, como un fenómeno particular de la posguerra y del orden mundial subsecuente, se expresa en diversos organismos internacionales. Entre ellos, los que abarcan al conjunto de los Estados-nación y se han constituido, principalmente por impulso de la ONU o como agencias derivadas de ella; entre estos organismos destacan la Organización de las Naciones Unidas

para la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Además, este esfuerzo multilateral de los Estados-nación se concreta también en los organismos multilaterales que se diferencian de los anteriores porque surgen del acuerdo de dos o más Estados-nación; entre estos últimos se encuentran: la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) y la Organización Mundial del Comercio (OMC), organismo que actúa principalmente a través del Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS).

Además, no debemos olvidar la existencia de organismos continentales y de regiones continentales, entre ellos: la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de las Unidad africana (OUA), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN), la Unión Europea (UE), que actúan generalmente en la escala de un hemisferio del globo, aunque sus intereses y actividades pueden extenderse más allá de los límites geográficos de sus territorios.

Actualmente cobra una fuerza creciente la tesis de que las distintas formas de multilateralismo, junto a otros procesos globales en distintas dimensiones, han confluído en la gestación de una nueva circunstancia: la concreción de “Estados Posnacionales”, los cuales han cedido y perdido soberanía propia, al mismo tiempo que se han constituido en organismos –también estadales- de mediación entre los niveles global y local de la realidad social.

Al mismo tiempo, el multilateralismo educativo y la internacionalización de las instituciones y sistemas educativos nacionales han hecho posible que se generen nuevos espacios de convergencia educativa en el marco de regiones continentales y se desarrollen procesos crecientes de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior.

El proceso de mercantilización y heteronomía

Generalmente el gasto educativo ha sido considerado como un gasto social que los gobiernos desembolsan, sin que sea visible una retribución por lo que parecería que se tiran recursos a un tonel sin fondo. Sin embargo la teoría del

capital humano ha enfatizado que debe verse como un insumo y una inversión cuyas tasas de retorno son a largo plazo y solo visibles en macro-indicadores económicos dentro de una perspectiva sistémica de la economía.

Por otra parte, tanto el FMI, como el BM son reconocidos en todo el mundo por sus políticas de ajuste macroeconómico para que las finanzas públicas sean equilibradas y sanas y generalmente entran a escena en dos escenarios: a) para financiar proyectos de crecimiento a largo plazo, y b) con sus créditos emergentes en situaciones de alta volatilidad y riesgo de crisis en las finanzas públicas.

Heyneman (2007) refiere que el BM con la publicación de *educación Sector Policy Paper* en 1980 empezó a utilizar la metodología de tasas de rendimiento en el análisis y que, aunque su mandato y políticas consistían en otorgar préstamos a largo plazo para el desarrollo (cinco años), generaron créditos a corto plazo llamados préstamos de ajuste al estilo del FMI, para auxiliar a las economías en crisis, pero exigiendo un retorno en corto plazo (meses) y la realización de políticas de reforma.

En estas situaciones de crisis el BM se siguió guiando por la metodología de la rentabilidad económica, cuyos estudios:

Llevaron a tres recomendaciones comunes: (i) dirigir el gasto público hacia la educación académica y básica en lugar de dirigirlo hacia la profesional y la superior; (ii) incrementar el coste privado de asistencia universitaria; y (iii) aplicar sistemas de préstamo para aligerar la carga financiera que los individuos tenían que afrontar ahora para pagar las matrículas universitarias. Estas tres breves recomendaciones se volvieron típicas del “menú breve de política educativa”. (Heyneman, 2007)

Heyneman (op. Cit.) refiere publicaciones del Banco Mundial (1986) y una larga lista de autores que analizan como se hicieron realidad estos lineamientos del menú breve asociadas a políticas fiscales, industriales, sanitarias, etc. En diversos países, muy a menudo negociándose las políticas educativas entre el BM o el FMI con las autoridades fiscales y a espaldas de los ministerios de educación.

Es a partir de la agenda educativa adosada a estas políticas de ajuste general de las economías que impulsaron fuertemente desde los 80s el FMI y el BM, que inició el largo éxodo del financiamiento público hacia el privado de los establecimientos educativos.

En general la lógica consiste en tratar a los establecimientos educativos como si fueran una empresa económica que debe mostrara rentabilidad y deba estar sujeta a la demanda de sus servicios y a la racionalización de su oferta acorde a la demanda potencial y real de sus clientes.

Con relación a la educación superior el panorama se particulariza, ya que además de esta lógica de mercado, en un proceso equivalente al tránsito del Estado-nación al Estado Posnacional, las universidades transitan por motu proprio de universidades autónomas –al menos en cierto grado- a universidades heterónomas.

Se trata de una cesión por consenso de un margen de autonomía, al mismo tiempo que de una influencia externa expresada unas veces como inducción, otras en calidad negociación de recursos y unas más como participación en calidad de miembros de los organismos internacionales o multilaterales o como partícipes en el diseño de políticas internacionales que a su vez les afectarán y no podrían rehuir sus compromisos.

2.3.6. LOS ORGANISMOS MULTILATERALES Y LAS AGENDAS EDUCATIVAS GLOBALES

Los diversos organismos multilaterales o internacionales se constituyen en fuerzas y actores geoeducativos cuando generan su agenda educativa y logran establecerla como agenda global en consonancia con los Estados-Posnacionales y con alguna de sus agencias u organismos, los cuales por cuenta propia o en conjunto con los organismos multilaterales la difuminan en las sociedades nacionales y locales.

Existiendo una diversidad de organismos, cada uno con su propia agenda formulada en algunos casos de manera explícita como la OCDE (Schuller, 2005; en: Jakobi y Martens, 2007) y la mayoría de las ocasiones no explícita; todas ellas participan o compiten en la *geoeducación* para posicionarse e influir en las políticas educativas nacionales y en las agendas y políticas de los organismos.

A continuación se abordarán las agendas educativas globales que desarrollan algunos de estos organismos multilaterales e internacionales.

La UNESCO, la emergencia de ideas-fuerza y su agenda educativa

Dentro de este macro-proceso amplio y de largo plazo en el que se imbrican el multilateralismo y la internacionalización, existen **ideas-fuerza** que tienen una función orientadora y estructurante de los discursos educativos y de las agendas educativas globales.

Las ideas-fuerza pueden fundamentar y desplegarse en agendas e incluso en programas educativos; sin embargo, para lograrlo se requiere de condiciones sociales, políticas e incluso financieras, sin las cuales las ideas solo son eso.

Entre las condiciones que cabe destacar se encuentran: la existencia de un actor global que las impulse, su capacidad de convocatoria e involucramiento de otros actores, los recursos financieros y administrativos que puede movilizar, los dispositivos e instrumentos pedagógicos que puede crear (currícululas, talleres de capacitación, pruebas, recursos didácticos, diagnósticos, programas editoriales, congresos, etc.)

Las ideas-fuerza que permean en toda la geoeducación han sido impulsadas principalmente desde la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde su fundación en 1945, aunque formal y jurídicamente su constitución se aprobó por 28 Estados miembros de la ONU en 1946.

Actualmente,

La UNESCO tiene 195 Miembros y ocho Miembros Asociados. Sus órganos de gobierno son la Conferencia General y el Consejo Ejecutivo. La Secretaría, dirigida por la Directora General, implementa las decisiones

tomadas por ámbos órganos. La Conferencia General establece los objetivos y prioridades de la Organización cada dos años y fije el presupuesto para cumplirlos. El Consejo Ejecutivo se reúne dos veces al año para examinar el cumplimiento del programa. (UNESCO, 2014)

La misión de este organismo desde su fundación consiste en:

Contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información.

Todas las estrategias y actividades de la UNESCO se sustentan en las ambiciosas metas y los objetivos concretos de la comunidad internacional, que se plasman en objetivos de desarrollo internacionalmente acordados, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Por ello, las competencias excepcionales de la UNESCO en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información contribuyen a la consecución de dichas metas.

Entre los objetivos globales de la UNESCO, se encuentran:

lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida; movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible; abordar los nuevos problemas éticos y sociales; promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz; construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación. (UNESCO, 2009):

Las ideas-fuerza derivan de sus objetivos y, entre ellas cabe destacar:

1. El aprendizaje y educación a lo largo de la vida (Stavenhagen, 2001).
2. La educación para todos (EPT) en consonancia con los objetivos del milenio. (UNESCO, 2009).
3. La educación básica de calidad para todos que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia (UNESCO/OREALC, 2007).

4. La educación básica extendida que comprende competencias genéricas hasta bachillerato (que en México se expresa en el plan de estudios de educación básica y en el marco curricular común de educación media superior).
5. Nuevas funciones de la educación superior en el siglo XXI (UNESCO, 1998).
6. La diversidad cultural y la interculturalidad (Stenou, 2004).
7. La propia existencia de Sociedades del Conocimiento (UNESCO, 2005).

La agenda de la UNESCO

Para establecer su agenda, además de crear diversos organismos y representaciones en cada país, ha establecido convenciones y generado diversos instrumentos jurídicos, así como declaraciones sobre sus ámbitos de competencia.

La UNESCO entre sus diversos posicionamientos ha emitido Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, con base en su Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (UNESCO, 1998) y mediante dicha Declaración establece su agenda para el nivel terciario de la educación.

En su discurso establece que:

Los sistemas de educación superior deben aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para cambiar y provocar cambios, para atender a las necesidades sociales y promover la solidaridad y la igualdad; deben preservar y ejercer el rigor científico y la originalidad...como condición básica para atender y mantener un nivel indispensable de calidad; y deben colocar estudiantes en el centro de sus preocupaciones, dentro de una perspectiva continuada, para así permitir su integración total en la sociedad de conocimiento global del nuevo siglo.

Además, establece como misión de los sistemas e instituciones de educación superior: educar, formar y realizar investigaciones, ya que se trata de:

Formar ciudadanos responsables capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana... ofreciendo cualificaciones relevantes... combinando conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel

mediante cursos y programas que se adapten constantemente a las necesidades presentes y futuras.

Así mismo, establece una función ética, el desarrollo de autonomía y responsabilidad, así como una función preventiva ante la sociedad, al señalar que se debe:

Ejercer un tipo de autoridad intelectual que la sociedad necesita...mediante un análisis permanente de las nuevas tendencias sociales... actuando así como una referencia para la previsión, alerta y prevención... utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente los valores aceptados universalmente.

Desempeñar su papel en la identificación y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, naciones y de la sociedad global.

En el mismo ordenamiento plantea una nueva visión de la educación superior, que incluye:

1. Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres.
2. Promoción del saber mediante la investigación en la ciencia, en el arte y en las ciencias humanas y la divulgación de sus resultados.
3. Orientación a largo plazo basada en la importancia de la educación superior.
4. Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo, analizar y prevenir las necesidades de la sociedad.
5. Diversificación como forma de ampliar la igualdad de oportunidades.
6. Aproximaciones educacionales innovadoras: pensamiento crítico y creatividad.
7. Personal de educación superior y estudiantes como agentes principales.
8. Evaluación de calidad.

9. Potencial y desafío de la tecnología.
10. Reforzar la financiación de la educación superior.
11. La financiación de la educación superior como servicio público.
12. Compartir conocimientos teóricos y prácticos entre países y continentes.
13. Del éxodo de competencias a su reconquista.
14. Colaboraciones y alianzas.

La UNESCO también establece acciones prioritarias y estrategias, en los siguientes términos:

Tomar todas las medidas necesarias para reforzar el servicio de extensión a la comunidad, especialmente en las actividades que tienen por objetivo la eliminación de la pobreza, violencia, analfabetismo, hambre y enfermedades, realizando este trabajo de un modo interdisciplinar y transdisciplinar que oriente al análisis de desafíos, problemas y a las más variadas temáticas posibles... mediante la creación de oportunidades para la educación de adultos de forma flexible, abierta y creativa.

A pesar del gran consenso logrado por la labor de la UNESCO, los Estados Unidos y Gran Bretaña dejaron de pertenecer a ella por desacuerdos con diversas políticas dirigidas al logro de una mayor equidad en la atención y en la orientación de sus apoyos hacia las áreas y países más depauperados, como es el caso de África.

Lo anterior, aunado al creciente activismo de otros organismos internacionales y multilaterales menguó su influencia y su capacidad protagónica (Mundy, en: Bonal, Tarabini-Castellani y Verger, 2007). Con toda seguridad esta circunstancia impactó negativamente en el involucramiento de diversos países con el logro de las metas del milenio propuestas por la ONU, de tal manera que muchas de ellas, a pesar de la década transcurrida, aún no se han logrado alcanzar.

El Banco Mundial y su agenda educativa

El BM se creó en 1945 por las Naciones Unidas como institución cuyo propósito consistía en proporcionar asistencia financiera y técnica para el desarrollo de los diversos países.

Desde su concepción en 1944 se orientó a la reconstrucción en la época de la posguerra a través del BIRF y actualmente busca “aliviar la pobreza en el mundo... a través de un proceso de globalización inclusivo y sostenible” (BM, 2013), mediante su diversificación como grupo, coordinándose con las cinco instituciones que lo constituyen:

1. BIRF: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento que otorga préstamos a gobiernos de países de ingresos medios o bajos, pero que tienen capacidad de pago.
2. AIF: Asociación internacional de Fomento, que facilita préstamos sin interés o con interés bajo a países muy pobres.
3. IFC: Corporación Financiera Internacional, que financia el desarrollo y moviliza recursos para el sector privado.
4. MIGA: Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones, que promueve la inversión extranjera directa en países en vías de desarrollo.
5. CIADI: Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones, que busca arbitrar, conciliar o resolver disputas sobre inversiones.

Sus miembros fundadores son, por ejemplo en el caso del Convenio Constitutivo del BIRD, miembros del FMI que se adhirieron al BM y que han adquirido acciones dentro de dicho banco. El capital autorizado del BIRD se constituye por 1 420 500 acciones suscritas entre los miembros, siendo valuado el monto de cada acción en 100,000 dólares.

El BM es quizá el organismo que mueve una mayor cantidad de capital en el mundo de alrededor de tres billones de dólares anuales, lo que le permite, a decir de Heyneman (2007), convertirse en la “mayor fuente de capital de desarrollo en el campo de la educación internacional”.

Desde su origen financió el desarrollo en el sector primario de la economía, sin embargo, al pasar a financiar proyectos en el sector secundario, las exigencias de para la sostenibilidad de los proyectos de industrialización hicieron muy relevante la necesidad de contar con ingenieros y personal técnico capacitado para mantener y conducir las nuevas empresas, de ahí que se hizo necesario generar programas de capacitación y con ello iniciar su incursión en el campo de la educación. (Heyneman, en Bonal, Tarabini-Castellani y Verger, 2007)

La agenda del Banco Mundial

Desde los años 60s el BM ingresó al campo educativo y desde entonces ha ganado influencia en la generación de la agenda educativa global.

El mejor instrumento para lograrlo han sido los recursos provenientes del BM que se destinan una gran diversidad de proyectos: construcción de infraestructura escolar, edición de libros de texto, diseño y operación curricular, formación de docentes, alimentación de estudiantes, entre otros.

Este organismo, en sus discursos, políticas y proyectos se manifiesta como un ejemplo paradigmático de la concreción de los posicionamientos del bloque ideológico neoliberal-neoconservador en la agenda de reforma para la educación primaria impulsada en todo el orbe.

Cabe agregar que dicha institución tiene una fuerte presencia del gobierno norteamericano en su dirección, al grado de que, en casos “sensibles”, el otorgamiento de créditos para el desarrollo de la educación o de otros rubros por los Estados nacionales, le son consultados al Secretario del Tesoro norteamericano antes de otorgarse o negarse al país solicitante.

Ya se ha mencionado que el BM obliga a los gobiernos contratantes de sus créditos, para que puedan ser sujetos de crédito, a que a que observen o hagan propias sus diversas orientaciones, durante la vigencia de estos. Puede afirmarse, de acuerdo con Heyneman (ibid), que los gobiernos locales y sus actores al firmar convenios con el BM, aceptan sus condiciones restrictivas y se transforman en “destinatarios pasivos de la agenda del Banco”.

El BM busca que los gobiernos nacionales prioricen los aspectos financieros y administrativos, reestructuren los ministerios de educación, fortalezcan los sistemas de información, descentralicen y doten de autonomía a instituciones escolares y las responsabilicen por los resultados.

Además, que las instituciones escolares sean autónomas usando los impuestos, compartiendo los costos con las comunidades locales, favoreciendo las donaciones, diversificando los ingresos de las instituciones, cobrando impuestos en educación superior y realizando préstamos educativos; además de otorgar financiamiento con base en los resultados.

Con base en la concepción insumo-proceso-producto, pretende impulsar la educación de calidad y el aprendizaje efectivo (Torres, 1999) mediante las siguientes políticas que se constituyen en la columna vertebral de su agenda educativa:

- Minimizar costos de infraestructura e invertir en el incremento del tiempo de instrucción.
- Desestimular la inversión en laboratorios, en salarios docentes y en la reducción del tamaño de los grupos atendidos por los profesores.
- Proveer libros de texto con producción y distribución en el sector privado,
- Mejorar conocimientos de los profesores, por medio de la capacitación y las modalidades a distancia, en demérito de la formación inicial.

Como puede apreciarse resulta notorio el acercamiento entre las propuestas del BM y los planteamientos neoliberales, más que con los neoconservadores.

Sería ilusorio encontrar entre los planteamientos del BM y los de la alianza pragmático-conservadora norteamericana una identidad en su discurso o un conjunto de citas textuales, que por medio de un análisis de contenido o un análisis formal-discursivo nos mostraran evidencias en sus similitudes o su fundamentación conceptual. Sin embargo, en términos lógicos es concluyente que existe una comunidad en sus concepciones básicas sobre la realidad económica, política, cultural, educativa y de seguridad.

Esta comunidad básica de concepciones e intereses se manifiesta, por ejemplo, en la integración de las instituciones educativas al mercado, a través del impulso a la participación del sector privado y de la descentralización y la autonomía de las escuelas, sobre todo en cuanto a su financiamiento se refiere.

En fechas recientes ha existido un cierto énfasis del BM en el impulso de la autonomía de las escuelas para poder generar una educación de calidad para todos, tal y como se pone manifiesto en el documento *Mexico: Determinants of learning policy Note* (Banco Mundial, 2005). Sin embargo, existe un notorio cuestionamiento hacia la idea de autonomía, dado que entremezcla la autonomía pedagógica con la autonomía de gestión y de sostenimiento, lo que puede llevar a una profundización de la inequidad, como algunos investigadores consideran que ha ocurrido con los establecimientos educativos chilenos. Se trata del empobrecimiento de las escuelas ubicadas en zonas marginadas y de la apertura al sostenimiento de instituciones públicas por organismos privados que reciben la concesión de su gestión o la propiedad jurídica plena de los establecimientos.

Muchas veces diversos analistas y un numeroso grupo de docentes han insistido en que los organismos financieros internacionales como el FMI y el BM siguen las orientaciones del gobierno norteamericano, y de igual manera que los gobiernos nacionales de países en vías de desarrollo o en la periferia del sistema-mundo siguen directrices de estos organismos financieros internacionales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico y su agenda educativa

La OCDE se fundó en 1961 para “promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo” (OCDE, 2014), está integrada por 34 países miembros en el 2014, algunos están en vías de integración: Rusia, Colombia, Letonia y en 2015 Costa Rica y Lituania comenzarán las conversaciones para su adhesión; mientras que 60 países colaboran con esta organización, entre ellos: Brasil, China, India, Indonesia y Sudáfrica.

Generalmente y a diferencia de otros organismos multilaterales e internacionales, esta organización no cuenta con instrumentos vinculantes o de aplicación

obligatoria como son los tratados o los contratos de crédito; hasta 2007 solo la octava parte de las 188 actas legislativas eran de cumplimiento obligatorio para los países miembros y su activismo educativo actual contrasta su inactividad en este campo durante los años 60s y 70s (Marcussen, 2004, en: Jakobi y Martens, 2007).

La OCDE, si bien no cuenta con instrumentos financieros, ni tratados vinculantes, ha desarrollado *historias causales*, según las palabras de Stone (1998, en Bonal, Tarabini-Castellani y Nerger, 2007) o visiones de futuro que son retomadas por los líderes políticos, además de generar una agenda internacional, una política internacional y una coordinación política (Jakobi y Martens, 2007).

La agenda educativa de la OCDE

Mediante reuniones, foros y congresos principalmente, la OCDE logra identificar problemas y proponer soluciones e incluso generar una agenda de trabajo para atenderlos en el plano de las actividades nacionales; para ello agrupa expertos en distintas áreas: por ejemplo el CERI (Centro de investigación Educativa e Innovación) desde su fundación en 1986 explícitamente ha establecido una agenda educativa global (Schuller, 2005; en: Jakobi y Martens, 2007).

En el debate con otras políticas y agendas educativas globales la OCDE “determina cuales son los temas relevantes, tanto para el presente como para el futuro. Como resultado ‘enmarca’ estos temas y define las relaciones de causa y efecto”, estableciendo qué temas y cómo deben atenderse, e incluso estableciendo estructuras para tratarlos (Jakobi y Martens, 2007).

Un caso destacado de una serie de instrumentos y dispositivos que logran establecerse como parte de la agenda educativa es la promoción del “Modelo Finlandés”, como ejemplo de las mejores prácticas educativas a través del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes.

Con la caída la unión soviética y el desmembramiento del bloque socialista, algunos de sus antiguos Estados miembros fueron admitidos en la OCDE por lo que se diversificaron sus programas.

Para los 90s la OCDE desplazó del papel protagónico a la UNESCO, el organismo más prestigiado en la generación de políticas educativas mundiales, de tal manera que la agenda educativa de la OCDE se convierte en la agenda principal que influye en las políticas educativas de los Estados miembros. En palabras de Jakobi y Martens (2007) la OCDE adquirió

El status de eminencia en política educativa internacional y superado en términos de reputación e influencia política a organizaciones de prestigio como la UNESCO. A pesar de sus limitadas opciones legales y financieras, en comparación con otras organizaciones la OCDE se ha convertido en una de las más importantes en el área de la política educativa.

La OCDE también ha generado ideas-fuerza. Hacia 1961 inició el desarrollo de su programa de indicadores que han sido útiles en los estudios comparativos y que finalmente ha desembocado en la prueba PISA, mientras que en 1970 lanzó la iniciativa de aprendizaje continuado; una y otra iniciativa le han permitido un posicionamiento y un protagonismo continuado de la OCDE entre los actores geoeducativos desde los años 90s; y “determinar y establecer los temas políticos relevantes en el campo de la educación” como señalan Jakobi y Martens (2007).

La Organización Mundial del Comercio y su agenda educativa

La Organización Mundial del Comercio (OMC, 2014) se ocupa de las normas mundiales por las que se rige el comercio entre las naciones. Su principal función es velar por que el comercio se realice de la manera más fluida, previsible y libre posible.

De acuerdo con su “ficha descriptiva”: se creó a partir de las negociaciones de la Ronda Uruguay (1986-94) y fue establecida el 1º de enero de 1995 y cuenta en 2014 con 160 países miembros. Entre sus funciones se encuentran: administrar los acuerdos comerciales de la OMC, constituirse en foro para negociaciones comerciales, resolver las diferencias en esa materia, supervisar políticas comerciales, proporcionar asistencia técnica y cursos de formación para los países en desarrollo y cooperar con otras organizaciones internacionales (OMC, 2014).

Robertson, Bonal y Dale (2007) sostienen que la OMC goza de una creciente importancia en la promoción de libre comercio y que se correlaciona con las teorías del Estado-Posnacional y del régimen posnacional del trabajo y con la preeminencia del nivel supranacional sobre el nacional y subnacional en la escala de gobernanza de la educación.

La agenda educativa de la OMC

De acuerdo con su mandato fundacional, la OMC debe promover de manera negociada y a través de normas vinculantes, la liberalización progresiva y en mayor grado de las actividades comerciales, incluyendo bienes y servicios, así como la propiedad intelectual vinculada al comercio. Al respecto Woods y Narkikar (2001, en Bonal, Tarabini-Castellani y Nerger, 2007) señalan que la liberalización es irreversible de acuerdo a las diversas normas y procesos a los que se someten los Estados miembros al pertenecer a esta organización y que las eventuales infracciones son causa de represalias legítimas por parte de la OMC.

Dado que solo se excluyen los servicios públicos administrados al 100% por la esfera gubernamental que no tengan propósitos comerciales, todos los servicios educativos o no, se encuentran contemplados como materia susceptible de aplicarse el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS); por lo que cada país debe aplicar debe someter el conjunto de sus establecimientos educativos a la actividad comercial, debe proporcionar a cualquiera de los miembros de la OMC el status de “nación más favorecida; además, el marco jurídico de la OMC estipula en cuales sectores pueden las compañías extranjeras proporcionar servicios dentro de ese país.

Se bien, hasta 2014 lo anterior no se ha materializado aun en la mayoría de los países miembros de la OMC, se contemplan varios modos de comercio en educación por parte del AGCS: suministro transfronterizo (cursos, materiales o evaluaciones a distancia entre un país y otro), consumo (estudios) en el extranjero, presencia comercial (inversiones directas) y presencia de personas físicas (desplazamientos internacionales de educadores para ofrecer servicios educativos).

De acuerdo a la OMC los Estados miembros deben derribar fronteras y políticas proteccionistas para liberalizar el comercio, incluidos los servicios educativos, de tal manera que deban garantizarse las inversiones y actividades educativas. Al respecto y según Robertson, Bonal y Dale (2007):

Se están creando las condiciones para desincrustar la actividad educativa de su posición institucional como bien público, no comercial, legitimador, redistributivo y regulado a nivel nacional, con el objeto de ponerla en marcha e introducirla en el mercado global para fijarla a través de procesos de liberalización sucesivos como parte de la agenda del AGCS.

En esencia, la OMC a través del AGCS , tiene la capacidad de establecer un nuevo conjunto de reglas globales del juego para la administración de la educación dentro de los territorios nacionales, en el proceso de transformar el poder del Estado y, por lo tanto, en los procesos de desarrollo de los Estados-nación.

2.4. EL MULTILATERALISMO Y LA INTERNACIONALIZACIÓN EN DOS REGIONES CONTINENTALES

Con relación a los procesos multilaterales de los Estados-Posnacionales y la internacionalización de las IES en materia educativa existen proceso de mucho interés en dos regiones hemisféricas: Europa y Latinoamérica.

Sin lugar a dudas, estos procesos están concatenados principalmente al multilateralismo y a la unificación de políticas educativas de diverso orden que se han instalado en sucesivas “oleadas”, entre las cuales se encuentran las de “primera generación”: descentralización y de planeación y ahora las de “segunda generación”: de homogeneización del currículum mediante el enfoque por competencias y de evaluación de la docencia y el aprendizaje. En este último rubro cobran notoriedad el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos y la prueba PISA.

La Unión Europea y la agenda global del Espacio Europeo de Educación Superior

Uno de los casos más relevantes de multilateralismo en el ámbito de una región continental es el Espacio Europeo de Educación Superior (Goñi, 2005), que resulta paradigmático en todo el planeta.

Su existencia deriva de los esfuerzos de internacionalización y convergencia de los sistemas educativos nacionales europeos han dado lugar al surgimiento de un nuevo organismo multilateral que puede ser considerado como un paradigma de los procesos de internacionalización y convergencia de sistemas educativos.

Dicho espacio como ya se ha mencionado, se constituyó en el marco de la Unión Europea (UE) con base en el Pacto de Bolonia, suscrito en la ciudad italiana del mismo nombre en 1999 por los ministros de educación de los países de la Unión Europea. Dicho esfuerzo forma parte de la estrategia de Lisboa.

Actualmente convergen los sistemas nacionales de educación superior de los países europeos, Rusia y Turquía, abarcando la homologación, duración y créditos de las carreras profesionales, el enfoque por competencias, las cartas descriptivas unificadas en los distintos programas (lo que permite realizar equivalencias entre los estudios ofertados en una institución o país y algunos programas conjuntos como TUNING y Erasmus).

Latinoamérica y sus avances en el multilateralismo y la internacionalización educativa

A lo largo del continente americano y especialmente en la región de Latinoamérica, de acuerdo con aportaciones de Didou et al (2007) y otros investigadores, encontramos que:

- a) La UNESCO ha impulsado el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- b) Los países del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), más Bolivia y Chile han generado un Mecanismo Experimental de Acreditación y Evaluación (MEXA).
- c) Los países firmantes del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994 han generado un Consorcio de Universidades y una Fuerza Trilateral de Discusión en Educación Superior que aborda la movilidad, la acreditación e internacionalización de las IES (Fernández, Barajas y Alarcón, en Fernández, 2008).
- d) En Centroamérica se ha constituido la Confederación Universitaria Centroamericana, el Sistema de Carreras y Posgrados Regionales (SICAR), además del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y Posgrados de “Categoría Regional”.
- e) Desde el espacio europeo diversas universidades en alianza con agencias educativas latinoamericanas han extendido el programa TUNING América Latina, generando un conglomerado de organizaciones e instituciones que impulsan el desarrollo del enfoque de competencias genéricas y un proyecto marco con referentes comunes para 6 profesiones: administración, ingeniería electrónica, medicina, química, historia y matemáticas.
- f) Más recientemente la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2008) generó el “Programa Metas Educativas 2021” con once puntos que cubren prácticamente todos los aspectos de la educación.

Resulta visible que los procesos multilaterales de los Estados-Posnacionales y los de internacionalización de las IES en los que participa Latinoamérica avanzan de manera paralela, complementaria y sinérgica.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: SEMBLANZA DE LA GEOEDUCACIÓN

Está fuera de toda duda la existencia de componentes supranacionales propios de la educación a nivel mundial que están más allá de los sistemas educativos nacionales y que hemos identificado como macrotendencias.

Entre éstas se han explorado y explicitado las características de la sociedad del conocimiento, la expansión educativa mundial, la homogeneización del modelo de institución escolar y del currículum y la estandarización de evaluaciones, la especialización de las Instituciones de Educación Superior, la internacionalización y el multilateralismo en educación, los organismos multilaterales y las agendas educativas globales, así como las particularidades que presenta el multilateralismo y la internacionalización en dos regiones continentales: en Europa con el Espacio Europeo de Educación Superior y en América Latina con diversas iniciativas.

Dado que no existe un consenso total respecto a la existencia de un sistema mundial de educación y de que si se reconocen dichas macrotendencias, la existencia de éstas fortalece la tesis de que el sistema educativa mundial está en proceso de constitución. A este proceso, que es de orden mayor que las tendencias señaladas se le puede reconocer como una megatendencia.

Este nivel supranacional de la educación puede denominarse *geoeducación*, ya que tiene un carácter global y establece relaciones con los sistemas educativos nacionales y locales, que se constituyen progresivamente en subsistemas del sistema educativo mundial.

Además, existen otros niveles de organización de los procesos, entre los que se ha documentado los que competen a las regiones hemisféricas como Europa o América Latina.

Los procesos multilaterales y los de internacionalización se entrecruzan y fortalecen, como es tan palpable en las dos regiones hemisféricas mencionadas.

Varios organismos multilaterales, algunos de los cuales han surgido o están integrados a la ONU u otros se hayan gestado por iniciativa de varias naciones, han generado agendas educativas globales, entre ellos destacan la UNESCO, el BM, la OCDE y la OMC.

Tales agendas le proporcionan coherencia a la geoeducación, sea que establezcan objetivos y metas concretas, como la meta educativa de los objetivos de milenio de la ONU (que todos los niños y niñas al 2015 logren un ciclo de educación primaria), que generen procesos como la estandarización de la

evaluación a través de la prueba PISA o que instalen rasgos homogéneos en la educación como la instalación de la categoría competencia que vertebra los diseños curriculares.

La coherencia de la geoeducación se puede analizar en términos de una ideología compartida y de un conjunto de instituciones supranacionales que se erigen como rectoras del posible sistema educativo mundial.

Entre los procesos y estructuras institucionales estables que conforman la *geoeducación* nos todos tiene el mismo grado de madurez relativa, algunos de sus procesos puede decirse que están consolidados en tanto ideología al gozar de consenso, pero no necesariamente de que existan como realidad concreta o que se desarrollen de manera universal en todas las naciones o escuelas, por lo que la geoeducación como subsistema en el nivel global, asociada a los subsistemas nacionales, hemisféricos o locales tiene un desarrollo desigual y no está “acabada” como un producto terminado, ni en lo estructural, ni en lo funcional.

Este inacabamiento y la coherencia progresiva de la geoeducación indican la existencia una estabilidad dinámica con autorreferencialidad y autopiésis donde las macrotendencias se desarrollan de manera desigual y relativamente articulada,

El sistema educativo mundial como entidad estructurada y funcional solo se encuentra integrado en algunos de sus aspectos, la articulación de sus procesos es desigual, la constitución de sus estructuras tampoco es uniforme, en algunas de las regiones hemisféricas la integración abarca un mayor número de aspectos que en otras, en algunos casos la integración es más débil y en otros más fuerte.

En todo caso la existencia de la *geoeducación* aporta una diferencia cualitativa a la mera existencia de sistemas educativos nacionales que operan dentro de las fronteras sociales, políticas, económicas e ideológico-culturales del Estado-nación. La *geoeducación* es producto y al mismo tiempo impulsa la transformación de los Estados-nación en Estados-posnacionales.

Sin duda las macrotendencias que conforman la *geoeducación* y el sistema educativo mundial en proceso de constitución se asocian de modo natural a la modernidad y al capitalismo, como rasgos dominantes del sistema-mundo.

La educación y la cultura globales se despliegan, se “glocalizan”, mediante organismos educativos, medios de comunicación masiva e internet, que son sus instrumentos básicos.

Es a través de las agendas globales que las ideas-fuerza y los discursos de los proyectos neoliberales-neoconservadores con sus ideologías subyacentes, inciden en los discursos que circulan en las IES y las prácticas educativas cotidianas, sedimentándose en el “sentido común”, en los saberes prácticos y profesionales cotidianos en las escuelas y aulas. De ahí que muchos procesos propios del nivel global de la educación o “Geoeducación” sean el vehículo en el que se despliega y difumina el proyecto educativo neoliberal-neoconservador convirtiéndose en hegemónico. Se trata de agendas y políticas educativas establecidas por organismos internacionales, particularmente por la UNESCO, el BM y la OCDE. (Bonal, Tarabini-Castellani y Verger, 2007)

Otro elemento que es de llamar la atención con relación a estos dos aspectos es el relativo a su ubicación, ya que se localizan espacialmente de manera diferenciada: a veces reflejando la conformación de bloques económicos otras como expresión de las regiones culturales y lingüísticas.

Un aspecto igualmente relevante es el relativo a los temas o ámbitos de interés, los que se desarrollan de manera diferenciada en cuanto a los niveles educativos; algunos se vinculan principalmente a la educación superior o terciaria, otros a la educación básica.

En general el multilateralismo educativo y las agendas educativas globales, que se aúnan a la internacionalización de las instituciones educativas resultan altamente sinérgicos.

Los diversos procesos supranacionales de tipo educativo abordados en este capítulo nos indican que en su conjunto están dando un nuevo rostro a la educación, se trata de una *geoeducación* que, al parecer llega para quedarse como parte de la vida y el desarrollo del sistema-mundo.

En la definición de políticas educativas la UNESCO inicialmente había logrado desarrollar un papel protagónico en el impulso mundial de la educación,

desarrollando posicionamientos o declaraciones de alto impacto e incluso propuestas concretas; sin embargo ha perdido impulso y protagonismo en el establecimiento de la agenda educativa mundial.

Actualmente es la OCDE, el organismo multilateral que determina la agenda educativa mundial y su fundamentación discursiva coincide con los posicionamientos “neoliberales” del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial.

En la dinámica geoeducativa del presente, existen varias tendencias entre ellas:

a) La progresiva subordinación total de la educación mundial a los principios educativos y programa del “Bloque Ideológico Neoliberal-Neoconservador”, bajo el protagonismo actual de la OCDE o, en un futuro, de la OMC, que actualmente es un actor educativo potencial.

b) La eventual constitución de un sistema educativo mundial –con características similares a las que hoy reconocemos en los sistemas educativos nacionales-, según pueden interpretarse los avances mundiales hacia la universalización de la educación básica impulsada desde UNESCO, la evaluación mundial de competencias impulsada por la OCDE y los acuerdos y la constitución de alianzas y organismos especializados regionales de educación, entre los cuáles el Espacio Europeo de Educación Superior es la expresión más avanzada.

Se considera que los esfuerzos regionales de integración, así como diversas políticas, e incluso el desarrollo mismo de mecanismos y sistemas en la escala regional: Europa, Latinoamérica y América del norte, son un paso sobre el cual pueden fincarse esfuerzos futuros de integración global.

En otras palabras, ha existido una tendencia creciente y sistemática de integración de los sistemas educativos, que incluyen una fase nacional y una de la región continental regional, que abonan fundamentos a su articulación e integración mundial, por lo que la geocultura se encuentra en tránsito, en un grado intermedio de constitución orientado hacia una coherencia mayor.

Si a las circunstancias anteriores se agrega el contexto geocultural y sus sinergias con las tendencias de la economía-mundo y el Estado-mundo, que operan a nivel de la geoeconomía y la geopolítica, entonces la hipótesis de una articulación e integración geoeducativa puede fortalecerse haciendo de un sistema educativo mundial una realidad posible y cada vez más próxima.

CAP. 3. SISTEMA CULTURAL MUNDIAL, GEOCULTURA Y PRINCIPIO EDUCATIVO DEL BLOQUE NEOLIBERAL-NEOCONSERVADOR

INTRODUCCIÓN

Todos los seres humanos, de una u otra manera, asistimos al desarrollo galopante de la globalización y de la economía del conocimiento y consideramos que la relativa novedad y la vorágine de estos cambios, dificultan el abstraernos para reflexionar sobre su sentido e implicaciones. A pesar de esta circunstancia es preciso hacer un alto para darnos la oportunidad de cuestionarnos acerca de lo que le deparan a la humanidad: la economía, la seguridad, la política y sobre todo la cultura mundiales y, ante todo, tratar de dar respuesta a la pregunta: ¿existe o no una cultura mundial?, y dada la respuesta afirmativa, después preguntar: ¿Cómo se relacionan la cultura y la educación mundiales?

En este capítulo de la tesis se encuentra una lectura teórica desde la perspectiva del bloque histórico que formulara Antonio Gramsci sobre la situación simbólica, es decir: cultural e ideológica, de la sociedad humana en los inicios del S. XXI y en el contexto de lo que se ha dado por llamar globalización. Tal teoría permite mostrar la interrelación entre educación y cultura desde un horizonte que reconoce los momentos de determinación e indeterminación social debido a la incidencia de lo estructural o de la subjetividad social.

Las limitaciones de las categorías de sistema y sujetos que expresan esta tensión entre determinación e indeterminación y que nos remiten a la realidad en tanto hecho objetivo o construcción subjetiva, expresan puntos de vista limitados para lograr una “hermenéutica profunda” de la globalización y de la cultura en esta época, de ahí que optemos por retomar las categorías de análisis desarrolladas por Antonio Gramsci para comprender la cultura, la educación y la sociedad nacionales en la Italia de la primera mitad del S. XX, considerando que sus planteamientos teóricos son vigentes y suficientemente potentes, para comprender

con ellas la cultura en la época de la globalización; sin embargo, como todo sistema de intelección, la teoría gramsciana es posible que para “aplicarla” a nuevas realidades requiera ciertas adecuaciones para “ponerla al día” de tal manera que se enriquezca subsumiendo y articulando conceptos que permitan leer los nuevos datos que arroja la realidad cultural, educativa y social de la primer década del siglo XXI.

A partir de las aportaciones de Gramsci es factible identificar la hegemonía, el consenso, las diversas posiciones discursivas que tienen un papel dominante, los actores y el bloque histórico que se configuran en la sociedad mundial en ciernes, así como el bloque ideológico constituido en la dimensión o espacio simbólico que se desarrolla con tal sociedad y los intelectuales que lo producen.

Un concepto de cultura enfáticamente semiótico

Reconociendo, en concordancia con Gilberto Giménez (2005), la existencia al menos de cuatro enfoques o perspectivas sobre el objeto-cultura: la patrimonialista, la antropológica, la marxista y la semiótica; en este trabajo se recupera el enfoque del materialismo histórico, ya que se desarrolla una perspectiva crítico-social, pero en estricto sentido, se enfatiza el enfoque semiótico, ya que es el que permite problematizar y establecer un umbral para diferenciar la dimensión cultural con relación a otros aspectos o dimensiones sociales; cuestión que las otras tres perspectivas prácticamente no lo permiten. Estos enfoques dan cuenta de la cultura como campo de fuerzas, de disputa y posicionamiento de distintos sujetos sociales.

El enfoque semiótico implica abordar la cultura y, en este caso, la cultura global o geocultura a partir de tres aspectos: el aspecto semántico que nos lleva hacia un trabajo de precisión del significado de los términos cultura y geocultura, es decir, a mostrar la relación entre el concepto y su referente; el aspecto sintáctico que nos encamina hacia la búsqueda de relaciones de los conceptos: cultura, geocultura y otros, dentro de un sistema conceptual o teórico que se pretende desarrollar a lo largo de esta investigación, y por último el aspecto pragmático, que es el más débilmente desarrollado en este escrito y que nos lleva a establecer las relaciones

de los conceptos, así como del conjunto del sistema o proposiciones teóricas con las prácticas sociales concretas en su amplio abanico: prácticas educativas, culturales, económicas, administrativas, religiosas, ideológicas, científicas etc.

El concepto de cultura que aquí se asume y mediante el cual se concretan los aspectos semánticos y se busca precisar el significado del término para efectos del presente trabajo, incluye: los sistemas simbólicos, los signos y sus significados, los códigos de desciframiento de la realidad, los modelos de representación, el componente semiótico de los modelos de actuación, las identidades de los individuos, colectividades y naciones, los valores fundamentales y las utopías que dan sentido a las prácticas sociales y sobre las que se generan proyectos e instalan instituciones de diversa índole. Así, en tanto concepto, se revela su alta complejidad y su gran inclusividad.

De esta manera, la cultura –como objeto y como campo de conocimiento y reflexión-, se configura por una gran variedad de componentes complejos, es cultura de y cultura para, es decir, representación del mundo y sistema o modelo de actuación en el mundo; es entramado simbólico que no puede ser concebido al margen de su entorno y contexto, sino permeada y partícipe de este.

El objeto-cultura desde el posicionamiento que se asume, es semiosis, es decir, un flujo, nucleamiento y reconfiguración incesante de significaciones que se anclan en significantes, constituyendo un tejido o entramado simbólico estrechamente vinculado a todos los aspectos de la vida social. Dicho en los términos de Giménez (2005): la cultura es la propia sociedad, pero restringida estrictamente al plano de la vida simbólica. Así conceptualizada, la cultura tiene una estructura relativamente estable, pero también procesos de reproducción y cambio, dinámicas de corta y larga duración, nucleamientos y polos e intersticios, etc. Dicha “capa” o espesor simbólico de la sociedad –y sin la cual no existiría precisamente como sociedad-, es la semiosis o cultura.

En virtud de que lo estrictamente simbólico, es decir, la dimensión cultural (Durham,1984, en Giménez,2005), no puede separarse de otros aspectos de la vida social, la semiosis se articula a la dimensión económica de las sociedades, de

ahí que resulte plausible mantener el concepto de “patrimonio” y desarrollar el de “capital simbólico”, para referirse a esta intersección donde el mundo intangible de lo simbólico adquiere valor de uso, valor de cambio y se encuentra sujeto a procesos y leyes de plusvalía y acumulación de capital.

De igual manera, la semiosis es indesligable de las prácticas sociales, las que a su vez se configuran por un amplio abanico de acuerdo al campo y procesos donde se desarrollan (prácticas políticas, educativas, religiosas, jurídicas, etc.); en consecuencia la vida simbólica se entrelaza, hasta el punto de no reconocerse el umbral, con las “normas”, “modelos” y “reglas” de comportamiento social. Tales elementos de la vida social contienen aspectos estrictamente simbólicos, junto a otros efectivamente prácticos; unos y otros permiten realizar, respectivamente, la intervención simbólica y la fáctica de los sujetos sociales en su vida cotidiana.

Dicho en otros términos, no todo es símbolo en la vida social, sino que hay aspectos o componentes sociales (y lo mismo puede decirse de los biológicos) que existen unos con poca, otros con mucha articulación con los componentes simbólicos –y quizá en sea posible encontrar algunos componentes sociales a-simbólicos-. Los componentes efectivamente prácticos o factuales, por ejemplo los corporo-mecánicos, como sería el caso de un movimiento ocular, facial o del cuerpo entero, pueden estar articulados con una muy delgada capa de símbolos o con una muy densa carga simbólica, justamente esta densidad simbólica desigual sobre un mismo movimiento corporal que sirve de soporte significativo en el cual se ancla un significado, es lo que nos permite identificarla como una simple conducta, una rutina o un ritual.

Como sabemos, un ritual o rito es una conducta o una rutina e incluso una ceremonia o evento social, pero no solo es eso, sino que tiene una gran y densa capa simbólica que hace significar algo muy profundo para quienes participan, viven y experimentan ese rito, y solo es ritual en tanto que dicha conducta, rutina o ceremonia se ubica en un determinado sistema hermenéutico, es decir articulado con otros símbolos, que en su conjunto constituyen una totalidad sistémica y se interpreta dentro de él. El mito es, para el caso de un determinado ritual, uno de

los signos de gran complejidad que dentro del sistema funciona como “categoría” u ordenador de todo el sistema o contexto de significado; el mito vive, se actualiza y re-vivifica dentro del rito; mientras que éste último se crea y re-crea para renovar el mito, ante todo el mito fundacional.

Dicho lo anterior, reiteramos que existen aspectos simbólicos o sígnicos que deben diferenciarse de otros que componen la vida social e incluso de la existencia puramente biológica.

Así mismo, es necesario reconocer que toda semiosis se vincula generalmente al ejercicio del poder en el amplio espectro en que éste se ejerce -la dimensión política-, que va desde el bio-poder y las asimetrías en las tomas de decisiones en la vida cotidiana (por ejemplo en el ámbito laboral, la vida en pareja o la familia), hasta formas de representación y actuación en el seno del Estado-nación y el Estado-mundo.

De ahí que la categoría “cultura”, requiera, para su cabal comprensión, de la categoría “ideología”, puesto que ésta expresa el vínculo entre las dimensiones simbólica y política.

Gráfico 10. Cultura y conceptos vinculantes con otras dimensiones



Cultura e ideología

Cultura no es sinónimo de ideología, no es superestructura o aspectos simbólicos que reflejan o reproducen espiritualmente un conjunto de fuerzas materiales,

dependiendo de los procesos económicos y sociales, si bien guarda una relación estrecha con los fenómenos económicos, sociales y políticos.

La cultura, en tanto semiosis, tiene una gran autonomía, sobre todo en la época de la globalización. En este periodo de existencia de la humanidad tiene un crecimiento exponencial tanto cuantitativa, como cualitativamente, el llamado sector terciario de la economía o sector de servicios, y como parte de éste, los referidos a la información y el conocimiento –tanto que son ahora llamados industria de la información e industria del conocimiento-, al grado, que el valor de estos como insumos de la producción y la economía en su conjunto duplica el valor del capital material y al financiero juntos.

La cultura, con esa base amplísima, tiene no solo un gran peso sino una autonomía nunca conocida en la historia de la humanidad. Si ya en la época moderna existían discursos científicos y filosóficos que más que reflejar y reproducir las relaciones sociales y económicas, se adelantaban a éstas, anticipando y en ocasiones prediciendo procesos socioeconómicos y políticos, cuanto más en la época de la sociedad del conocimiento y en el período de la globalización.

Valga lo anterior para señalar que cultura e ideología no son sinónimos. Respecto a la ideología existe un cierto consenso constituido por el reconocimiento de las tres acepciones iniciales que se muestran a continuación, a las cuales agregamos una cuarta:

- a) Es una concepción del mundo.
- b) Es considerada como falsa consciencia –acepción ésta última que no compartimos, ya que parte del supuesto de que “la ciencia” positiva – cúmulo de leyes sociales- es la expresión de la consciencia verdadera y que toda concepción distinta es falsa.
- c) Es reflejo inmaterial o espiritual de la infraestructura económica y la estructura de clases sociales.
- d) Es la semiosis que ejerce poder o es medio de ejercicio de poder.

Esta cuarta acepción implica que la ideología en general es aquella semiosis que ejerce poder directamente o es vehículo del ejercicio de poder entre sujetos sociales; en el entendido de que la semiósis abarca las estructuras, procesos y sistemas de signos -significaciones y significantes- que forman parte de la vida social, que la cruzan y se entretajan con sus diversas dimensiones.

En este sentido, la ideología contiene los aspectos de la cultura que se encuentran estrechamente articulados al mundo de lo político delimitado en principio en la “esfera pública”, es decir, en los procesos, intereses, prácticas y programas de los actores políticos y el Estado; sin embargo va más allá del mundo construido por los “actores políticos”. Con relación a la cuarta acepción de la ideología, consideramos que “lo político” tiene un sentido más amplio, atraviesa todas las cuestiones públicas, como también las privadas.

Justamente la esfera de “lo público” es arena de interlocución y disputa por los actores políticos, porque es lo que atañe a la comunidad, siendo así motivo de interés de propios y de extraños que de alguna manera están vinculados a los naturales o nativos de la comunidad. Aunque también reconocemos que lo político es el momento de lo instituyente, de la toma de decisión, el ejercicio de estructuración de la realidad y por tanto el acto en que se constituye el sujeto –esa entidad productora de la realidad social- y en el que expresa su voluntad y eticidad. De esta manera lo político no solo atraviesa la “esfera pública”, sino que está presente en la “esfera privada”.

Considerando lo anterior, la ideología expresa simbólicamente lo político, es el ejercicio del poder traducido a semiosis y, por tanto, es el aspecto de la cultura ligado directamente al interés sobre lo público.

Wallerstein (2007), al preguntarse ¿puede existir algo semejante a una cultura mundial”, luego de analizar las oposiciones clásicas (culto-inculto, arma de poderosos-resistencia cultural, universalidad-particularidad, etc.), es acaso uno de los primeros en emplear el término *geocultura* y en señalar el vínculo de la “cultura mundial” con los aspectos políticos, a grado tal que la denomina “la otra cara de la geopolítica”, lo cual le lleva a dudar que la *geocultura* se constituya en la

prolongación de la “fe decimonónica en el ámbito en el ámbito económico y político como fuente del progreso social y, por consiguiente, de la salvación individual”; en consecuencia, también debe dudarse acerca de la posibilidad de “hallar nuestro camino a través de la búsqueda de una cultura mundial depurada”. (ibid:274)

3.1. GEOCULTURA Y SISTEMA CULTURAL MUNDIAL

Partimos de reconocer la existencia de una formación social mundial (un sistema-mundo, diría Wallerstein) constituida por múltiples dimensiones, siendo una de ellas la cultural; de este modo reconocemos como constitutivo de tal sociedad la cultura mundial o sistema cultural mundial, respecto a la cual puede discutirse su grado de articulación y coherencia y por tanto, su actuación sistémica.

Geocultura es un término usado con antelación por Rodolfo Kush (1976), un filósofo de la cultura americana que postula la existencia de una geocultura específica del hombre americano desde los años 50 y 60s. Siguiendo esta línea de pensamiento Langón (2005) profundiza el postulado de que la geocultura es una perspectiva o punto de vista según el cual “todo espacio geográfico está siempre ya ‘recubierto’ por el ‘pensamiento del grupo’, y que éste a su vez está siempre ‘condicionado por el lugar’”.

Siguiendo esa línea de pensamiento no cabe hablar de geografía y cultura por separado, sino de “unidad geocultural”. Así, geocultura es un espacio de intersección entre lo geográfico y lo simbólico, es una unidad indisoluble entre hábitat y cultura de un grupo social.

Sin embargo, en el presente escrito y dado que se asume la perspectiva semiótica y no la antropológica para pensar la cultura, consideramos que la geocultura es un tipo de semiosis, es decir un espacio particular de lo simbólico, un espesor o dimensión de la vida social constituido por signos y redes de significación que se distribuye globalmente a lo largo y ancho del planeta y que acompaña todo actuar del hombre en esta época donde las redes, las interacciones y los procesos sociales tienen alcance planetario, no se trata de la unidad hábitat-cultura, sino de

una semiosis planetaria. Cobra pues otro sentido el término geocultura para designar la semiosis en el nivel global de la vida social.

Con el término: *geocultura*, realizamos una cierta equivalencia en su connotación, respecto a otros como geopolítica, geoseguridad, geoeconomía o geoeducación. Consecuentemente, la *geocultura* es un componente estructural, funcional y dinámico del sistema cultural mundial.

A lo anterior agregamos que ese sistema cultural mundial tiene un rostro, una configuración simbólica entretejida a nivel de todo el orbe, con niveles locales, nacionales y mundiales y gradientes intermedios entre estos niveles. A esta configuración le hemos denominado sistema o “cultura-mundo”.

En este orden de ideas, el sistema cultural mundial incluye entre sus elementos constitutivos las culturas nacionales, locales, populares, étnicas y otras expresiones culturales particulares que sería largo enumerar; según se muestra a continuación.

Gráfico 11. Sistema cultural mundial



La tesis principal que aquí sostenemos, en coincidencia con diversos autores, se refiere a que se está conformando ésta cultura propia de la época actual, a la cual también puede llamársele cultura global, transnacional o planetaria, en los términos de Morín (2003), aunque aquí convenimos en llamarle “geocultura”. Bajo estas diversas denominaciones se reconoce la existencia de una capa global de semiosis, una semiosis específica que se desborda por los rincones del orbe y que actúa como un manto de espesor y densidad variable cuyo alcance recubre y

rodea los otros constitutivos del sistema cultural mundial (las culturas nacionales, locales, etc.). Esta capa o espesor mundial de semiosis a veces contrasta y a veces se difumina con los otros componentes, pero su existencia y desarrollo no es neutro o inocuo, por el contrario, para existir en tal posición debe articularlos, subsumirlos, aislarlos, negarlos, separarlos o borrarlos.

La geocultura específica que se ha construido históricamente, es en buena medida una continuidad lógica y natural de la modernidad, pero incluye otros aspectos distintos a la “cultura moderna” inserta en la civilización occidental, cristiana y eurocéntrica. La capa geocultural si bien contiene elementos de continuidad natural, también contiene otros aspectos de diferenciación que no se derivan de la autorreproducción de la cultura de la modernidad. Como se verá más adelante, se hace necesario establecer en los discursos constitutivos del bloque ideológico neoliberal-neoconservador, cuales aspectos son propios de una continuidad lógica y cuales son de diferenciación, incluso de corte y ruptura.

La cultura global de nuestra época, con toda la gama de su compleja heterogeneidad manifiesta en sus distintos componentes y entidades: contenidos culturales, procesos y medios culturales, etc., y en interrelación con sus sujetos y actores, se encuentra en un proceso caracterizado por fuertes tensiones, que contiene diversas tendencias, tanto de mutación, como de transición radical.

Geocultura

La *geocultura* es más que la expresión simbólica de la geopolítica, e incluso de la geoeconomía, ya que se articula con todas las dimensiones de la sociedad mundial y con todos los niveles de estructuración de la realidad, no solo el mundial, sino los nacionales, locales y demás gradientes intermedios. Es decir, la *geocultura* –como campo en el que coexisten múltiples posicionamientos y proyectos culturales sobre el sistema-mundo, se encuentra articulada a las culturas nacionales y locales, pero también a los demás aspectos (económicos, políticos, etc.), de las sociedades locales, nacionales y mundial.

Los componentes culturales se encuentran en pugna dentro del campo o sistema cultural, o más precisamente en disputa entre los sujetos sociales en la dimensión

simbólica de la sociedad mundial. Así mismo, los sujetos, estructuras sociopolíticas, instituciones, proyectos diversos, conocimientos y propiedades de las producciones intelectuales, también se encuentran parcial o totalmente en el campo de la cultura y forman parte de esta disputa que se realiza por ella y desde ella.

En la dimensión cultural o simbólica, alcanzamos a identificar una intensa mutación o transición radical en escala global, tanto a nivel de los procesos, como de los productos culturales de la sociedad mundial; la cultura global parte de las culturas nacionales, para producir una nueva configuración mundial de lo simbólico.

En ese orden de ideas, emerge el término *geocultura* para designar esta circunstancia en vías de constitución, se trata de una “tendencia fuerte”, capaz tanto de estructurar otros elementos a su alrededor -nucleándolos- mientras madura, como de crear procesos sinérgicos y coadyuvantes con gran rapidez, mientras desarrolla y acelera su dinámica.

Geocultura es una realidad constituida, constituyéndose y constituyente, al mismo tiempo estable, en vías de constitución y sobredeterminante de otros componentes de la realidad social; significa a la vez “espesor”, producto y proceso simbólico mundial, semiosis de la sociedad mundial y entramado simbólico de alcance supra-nacional y supra-regional.

En el primer sentido, es decir, en el carácter estructural que le proporciona estabilidad, se configura por una serie de componentes articulados a escala mundial que viven un momento de “larga duración”, es la “cultura global” o “cultura planetaria” en tanto nuevo orden ideológico y simbólico. En el segundo sentido, en su carácter de proceso, solo se la puede concebir vinculada con los sujetos que la producen y circulan en todo el orbe e imbricada con otros procesos de orden sociopolítico, socioeconómico y de seguridad global.

Para concebir la *geocultura*, ya sea como entidad dinámica o como configuración simbólica estable, es preciso acudir al orden de lo meso y lo micro, de lo nacional y lo local con sus diversas mediaciones, donde toman corporeidad las acciones y

prácticas de generación y reproducción cultural. Es en la vida cotidiana donde finalmente, de manera explícita o inconsciente para los sujetos, la geocultura se expresa y concreta –incluso tomando cuerpo en artefactos simbólicos- articulando el espesor o nivel mundial de la cultura, con los componentes nacionales y locales, constituyéndose en un solo entramado simbólico, con predominancia de los procesos globales sobre los nacionales y locales.

Geocultura es el término clave que permite identificar y designar al sistema simbólico que desarrolla la sociedad humana en la época actual de globalización; sin la geocultura no existiría un sistema cultural mundial en el cual se articulan de manera compleja diversos componentes y procesos semióticos –y, por tanto, sociales-, con gradientes o subniveles. La geocultura es un aspecto de la sociedad mundial imbricado a otras dimensiones del “sistema-mundo”.

La existencia de una “capa” o “espesor” de semiosis homogéneo de envergadura mundial tiene la función principal, en dicho sistema simbólico, de articular los niveles nacionales y locales de configuración cultural, a los cuales logra o tiende a subsumir, para constituir un solo sistema cultural mundial, más o menos coherente. Para cumplir esa función sistémica desarrolla un solo sentido común a través de la industria cultural con penetración global. Se trata pues, del componente dominante de un sistema cultural emergente, mismo que forma parte del sistema-mundo en proceso de constitución.

Tal sistema cultural y su tendencia hacia la integración y homogeneidad simbólica global no son hechos acabados y tangibles que sean reconocidos en los saberes y menos en ese sentido común de toda la humanidad; en todo caso se trata de procesos inacabados y contradictorios, que es necesario reconocer y analizar. De ahí que empleemos el término “geocultura” para designar el funcionamiento relativa y progresivamente sistémico de esa capa mundial de semiosis y su articulación con subsunción o destrucción de las culturas nacionales y locales, en una sola totalidad, al mismo tiempo única y diversa.

En esta investigación, breve en muchos sentidos, intentaremos mostrar algunos rasgos y bosquejar un análisis tendiente a la comprensión de esta capa cultural

mundial, tanto en su faceta de producto de sujetos, como de sistema, la cual se encuentra imbricada con los cambios en las esferas económica, política y militar en la misma escala, así como con los procesos culturales en los niveles nacionales y locales.

Estos y otros temas subordinados son los que se tocan en estas notas, abordándose primero una caracterización inicial, seguida de los elementos, o componentes estructurales, la regionalización, el bloque histórico y el bloque ideológico neoliberal-neoconservador, la hegemonía y algunas alternativas posibles.

3.1.2. COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LA GEOCULTURA

La cultura global contiene diversos y acaso divergentes elementos y proyectos, que generan tensiones y tendencias, de acuerdo con su fuerza y potencialidad, por ejemplo, en cuanto a sus contenidos: una cultura global de masas y diversas culturas nacionales y locales, que configuran un mosaico multicultural; así mismo, nuevos discursos filosóficos y saberes científicos. En cuanto a sus procesos y medios: las tecnologías de la información y la comunicación, donde la Internet tiene un papel especial. En cuanto a los actores y sujetos implicados: la industria cultural, las instituciones culturales y educativas de los Estados-nación y de organismos multilaterales e internacionales y las organizaciones de la naciente sociedad civil mundial. En este orden de ideas, es necesario conceptualizar y reflexionar sobre las características de estos componentes, entre los cuales la llamada “cultura de masas” tiene un papel predominante.

Los componentes infraestructurales, estructurales y procesuales del sistema geocultural que es posible distinguir, en una enumeración no exhaustiva, incluyen los siguientes:

1. Los soportes materiales o infraestructurales: el espacio radioeléctrico, la red digital y la industria cultural;
2. Los núcleos simbólicos: las viejas y las nuevas religiones, el pensamiento

posmoderno que aún convive con discursos y racionalidades identificadas con la modernidad, el neoliberalismo, la educación y su inmersión en el pensamiento neoliberal, la cultura de masas y el multiculturalismo;

3. Los procesos ideológico-culturales y semióticos: la interacción entre culturas diversas en la realidad multicultural, la hegemonía en una relativa homogeneidad y heterogeneidad culturales, la convivencia, a veces forzada entre las racionalidades modernas y posmodernas;

Los dos primeros tipos de componentes se analizarán a continuación y el tercero en otro apartado de este mismo texto.

SOPORTES MATERIALES

El espacio radioeléctrico

La radiación electromagnética generada al combinarse electricidad y magnetismo produce ondas electromagnéticas que no requieren algún tipo de cableado y cuya frecuencia y longitud, en un determinado rango (de 3 a 1025 Hz para el espectro el electromagnético y de 3 a 3000 KHz para el radioeléctrico) configuran los espectros electromagnético y radioeléctrico.

Éste último es la base física para la explosiva transmisión de información que caracteriza las sociedades contemporáneas de inicios del S. XXI y está sometido a explotación, regulación, propiedad y gestión, tanto a nivel nacional, como internacional. Se trata de un bien considerado intangible, inagotable y limitado, es decir, susceptible de saturación. En dicho espacio y para su debido aprovechamiento, determinadas franjas o bandas de frecuencia de ondas se asignan a emisores.

En estas condiciones, el espectro radioeléctrico es “uno de los elementos sobre los que se basa el sector de la información y las comunicaciones para su desarrollo y, más allá de éste, para el acceso y la adopción de los ciudadanos de la misma sociedad de la información”. (Couso, 2007)

Los servicios de información y comunicación que se desarrollan utilizando el espacio radioeléctrico incluyen: radionavegación, radiolocalización, radiodifusión,

radioastronomía, investigación y operaciones espaciales, meteorología satelital; exploración terrestre, marítima y espacial por satélite. De acuerdo con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) y la Comisión Federal de Telecomunicaciones (COFETEL) en México, se hace uso del espectro radioeléctrico en la sección de radio y televisión para: radiodifusión sonora en ondas medias (OM), en frecuencia modulada (FM) y digital (RD); así como en televisión analógica (TV) y digital (TD) y se requieren interfases radioeléctricas específicas para la realización e interconexión de tales servicios. (SCT, 1999)

Considerando lo anterior, la propiedad jurídica y la gestión del espacio radioeléctrico son vitales para el desarrollo de una sociedad nacional o la sociedad mundial. En el caso mexicano, las bandas de frecuencia de ondas se concesionan, ya que el espacio radioeléctrico se considera un bien propiedad de la nación; a decir de González, una experta mexicana en comunicación: “El Estado mexicano es la propietaria del espacio radioeléctrico, pero cada vez renuncia más a su presencia en los medios de comunicación... (y) el pueblo mexicano tiene consciencia de la importancia de la propiedad pública de recursos como el petróleo, pero en cambio no sucede lo mismo con el espacio radioeléctrico”, además de que los nexos entre política y medios de comunicación son tan estrechos que “son más bien los dueños de esos medios de comunicación los que ejercen de actores políticos...” (González en: Nova, 2010).

La infraestructura digital: red digital y TICS

El espacio radioeléctrico, más el soporte material físico, el hardware y el software, son los elementos básicos de la red digital, una de cuyas expresiones es el internet. Estos y otros artefactos culturales forman parte de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS).

La red digital y el internet aceleran en gran medida el consumo simbólico, específicamente de “lo virtual”, tanto que ha dado en llamársele “consumo posmoderno”; complementando de esta manera la matriz cultural localizada en los “mass media” tradicionales, que siguen formando parte de la industria cultural.

Lo que antes se encontraba en estancillos hoy se ha convertido en blogs,

páginas Web, etc. Los nuevos espacios virtuales van desplazando permanente y sistemáticamente los antiguos soportes materiales de información y conocimiento.

En medio de esas circunstancias “objetivas” es factible identificar una mutación tanto de los procesos, como de los contenidos simbólicos, ya que los mismos contenidos sociosimbólicos adquieren formas más avanzadas o desarrolladas, principalmente a través de hipertextos, en los cuales ciertos significantes concentran nodos de significación y, al mismo tiempo, merced a su carácter relacional, logran revertir su carga simbólica sobre los contenidos. La complejidad del universo simbólico en la geocultura es de tal magnitud que facilita y sobredetermina la primacía de los significantes sobre los significados.

Las comunicaciones globales, basadas en el desarrollo de la tecnología digital y electrónica, impulsan una cultura global y hacen posible pensarla bajo la metáfora de una aldea global, como “expresión de la globalización de las ideas, patrones y valores socioculturales, imaginarios”, de acuerdo con la formulación de Ianni (2002b); la aldea mundial refiere un mercado simbólico global, donde al mismo tiempo que se reproduce y muta la cultura global, se amplía el patrón de reproducción de capital económico.

Si bien la matriz de la civilización, tanto en lo cultural, como en lo político y lo económico, es eurocéntrica, actualmente se ha redefinido su locus y su topos, para situarse en las EU, Europa y Japón, principalmente, por lo que sus diversos estilos de modernidad se convierten en elementos de interpelación a través de los Mass Media, aunque conservándose la jerarquía de los EU como nación hegemónica. En esta redefinición en múltiples y diversificados nodos, de una matriz cultural originalmente eurocéntrica, el internet ha jugado un papel central.

La industria cultural

Uno de los proyectos o elementos más relevantes es la aparición y desarrollo de la industria cultural global que integra los mass media y ahora, para acelerar su globalización, se potencializa con la tecnología y particularmente las redes digitales. Se trata de una cultura industrializada y mediática (Morín, op. cit.), que constituye en sí un proyecto global histórico y donde cada corporación y

multinacional de la cultura es también un proyecto particular.

La industria cultural es un segmento de la economía de mercado, inserto en la lógica de la Economía-mundo, pero que resguarda sus propios intereses como proyecto, frente a cualquier otro actor en la dimensión económica, política o cultural.

La industria cultural produce códigos simbólicos y modelos objetos de deseo que son diseminados en las conciencias de los sujetos, a través de dispositivos que actúan en subcampos mass-mediáticos: televisión, cinematografía, internet, radio, prensa.

El medio de “generación” y difusión mundial es la industria cultural. Dicha industria es la gran matriz de la cultura de masas –y productora de sentido común-, que es hoy uno de los ejes o contenidos de mayor consistencia y fortaleza de la cultura global.

La industria cultural es el sector infraestructural más homogéneo de la geocultura, aunque mantiene cierto grado de contradicción entre diversos estamentos: creadores por una parte, empresarios por otra, consumidores además; por ejemplo resultan notorias las formas y mecanismos de apropiación del plusvalor dentro de la industria cultural, bajo la modalidad norteamericana del copyright o las sociedades de gestión europeas, según las cuales los derechos de propiedad intelectual sobre las obras se distribuyen favoreciendo a las grandes corporaciones -en el primer caso- o en forma equilibrada entre estas y los autores y creadores individuales -en el segundo caso-. (González Ortiz, 2001)

3.1.3. NÚCLEOS SIMBÓLICOS

El sentido común planetario y la cultura global de masas

Todo sentido común es una red de significaciones situada en el espacio intrasubjetivo de las personas y en los escenarios intersubjetivos que crean las interacciones sociales, como muchos otros tipos de conocimiento.

Solo que ahora el sentido común que todo ser humano posee se está convirtiendo

efectivamente en común, tiende a ser un sentido común planetario, compartido por todas las personas a lo largo y ancho del orbe.

Sigue siendo el tipo de conocimiento más incoherente y asistemático, normalmente opuesto al pensamiento científico, surgido solamente de la experiencia y la observación en el mundo de la vida cotidiana y que sirve para que las personas comunes y corrientes interpretan la realidad y guían sus acciones; solo que los componentes de esta vida cotidiana han variado enormemente en la época de la globalización.

La vida cotidiana facilitada por la sociedad de la información se ha transformado radicalmente merced a una “conectividad compleja” que ha trastocado la proximidad física interpersonal que caracteriza a las sociedades tradicionales. Esta conectividad es “omniabarcadora y, por tanto implica cierta unicidad”. (Tomlinson, 2001)

El sentido común planetario es el elemento básico de la cultura de masas en la época de la globalización y ha sufrido desplazamientos con respecto al sentido común “tradicional”, ya que ahora es también un espacio simbólico y un tipo de conocimiento que está modelado en sus componentes homogéneos o comunes entre las personas, a partir de un pensamiento único: el neoliberal-neoconservador; de tal manera que ahora se integra también por:

- “Mercancías simbólicas” y “capitales simbólicos”, es decir, elementos con “valor de cambio” y no solo utilidad o valor de uso.
- Elementos ideológicos, o sea, símbolos donde se ejerce poder, a veces traducido en status social proporcionado por el uso, la propiedad o, al menos, el saber sobre un artefacto o producto simbólico.

El pensamiento neoliberal-neoconservador funciona en la globalización como la filosofía, es decir la visión del mundo más sistemática y coherente, que se disemina en el sentido común del semi-ciudadano planetario.

La industria cultural es uno de los proyectos, acaso el más valioso, para concretar la visión utópica de esta filosofía, ya que por su intermediación los bienes

simbólicos o culturales que ha apreciado la humanidad se constituyen en mercancías, por ello es natural su asociación en forma subordinada a la economía-mundo.

Es tal la relevancia o fuerza de la industria cultural en el conjunto de la cultura global, que otorga un nuevo sentido a la cultura –tradicionalmente concebida-, mercantilizando todos los signos, códigos, valores y significados que componen la semiosis social (Giménez, 2005). La industria cultural crea mercancías culturales, las cuales “son distintas (a las mercancías-bienes de consumo perecedero o durable) al ser mercancías con significado cuyo sentido y comunicación deben ser expresados a través de algún tipo de código compartido”. (Willis, 1997:178)

La cultura global de masas puede concebirse mediante las metáforas del mercado o de la aldea global, en donde se generan productos simbólicos por la industria cultural, se acumulan estos por los consumidores y se promueven u ofertan -por esta mediación- estándares o modelos de vida, principalmente para las clases medias y por generalización a las demás clases subalternas que aspiran a un ascenso social y al incremento de sus niveles de consumo.

En esa misma tesitura, la cultura de masas en la globalización es quizá el segmento más desarrollado de la geocultura, en buena medida por la fortaleza y dinámica de la industria cultural.

Concebida a partir de las figuras de la aldea global y el mercado simbólico, la cultura global de masas, consiste en la semiosis social anclada en el sentido común de los sujetos sociales del orbe; tal semiosis se constituye por los signos, valores, códigos de interpretación, modelos de representación del mundo y de actuación en este, que son producidos por la industria cultural, son generados y difundidos con sus características específicas en la Televisión, la cinematografía, la Internet y demás medios de comunicación masiva y, finalmente, son consumidos mediante actos de interpretación por sujetos hábiles en la manipulación de tales medios y en la decodificación de sus mensajes, para ser usados en la vida cotidiana como patrones de senso-percepción, representación, lenguaje y acción, es decir, como patrones estructurantes de la práctica de los

sujetos y estructuradores de su contexto inmediato; es decir, son estructuras y disposiciones conformadoras de un habitus en el sentido pleno que le proporciona Bordieu (1990) al término.

Debido a su lógica homogeneizante u homologante, la cultura de masas, a decir de Giménez (2005), “se contrapone a todas las formas diferenciadas y diferenciadas de la cultura” y “reproduce el paradigma urbano”. La cultura global de masas tiene también, según lo postularon Adorno y Horkheimer (1988), un carácter serializado, estandarizado y marcado por la división técnica del trabajo, que llega a disolver toda experiencia auténtica debido a la conversión del acto cultural, en acto económico. También coincidimos con Barbero (1983) cuando éste señala que la cultura de masas vulgariza y abarata la `cultura cultivada` e incorpora códigos populares desactivándolos y desmovilizándolos políticamente; por ello, se constituye en un obstáculo a la generación de lazos de solidaridad e intersubjetividad auténtica que son necesarios en la constitución de grupos y actores colectivos, la cultura de masas, a diferencia de la “cultura popular”, conlleva serialidad, es decir, sujeción a un modelo y apariencia de grupo (Sartre, 1963; en Rosenfeld, 1971), con desarticulación de los sujetos individuales como tales al convertirlos en agentes, en los términos de Filloux (1996), e incapacidad de constitución de nucleamientos colectivos.

De acuerdo con Giménez (Ibid) y Willaume (1976), El código por excelencia de la cultura de masas es el valor de cambio, ya que tiene la capacidad de subvertir o subsumir –según nuestros términos- a cualquier otro sistema o código cultural particular, así como al valor de uso o al contenido de cada cosa o signo; esta capacidad hace a este código más `universalizable` y `totalitario`.

Siguiendo a Gramsci, los elementos de la cultura incluyen: sentido común, folklore, religión y filosofía. Consecuentemente, la cultura de masas incluye esos mismos elementos, todos ellos diseminados por todo el orbe, no solo dentro de los límites de un Estado-nación y adecuados a la masa planetaria. Cabe precisar que la filosofía inserta en la cultura de masas es en alguna medida la producida por los grandes intelectuales, interpretada y diseminada por los pequeños intelectuales –

sobre todo a través de los medios masivos de información-.

La industria cultural es una red con diversos nodos que concentra la capacidad de generar pseudo-utopías y de anclar en el orden sociosimbólico a los diversos sujetos sociales, principalmente de las grandes masas. Los diversos nodos de la industria cultural son capaces de generar, no solo consumidores de mercancías simbólicas, sino sujetos deseantes y más aún, máquinas deseantes, en los términos empleados por Foucault y Hard y Negri (2002). Cualquier ciudadano, por excelencia un “clasemediero”, se siente partícipe de la globalización y la cultura mundial cuando acude a un “supermarket” para tratar de llenar su carrito de compras con bienes de consumo, que simultáneamente son bienes simbólicos; así la máquina deseante se siente ciudadano del gran mundo en la medida en que se realiza como consumidor en su pequeño espacio de vida cotidiana.

Todos los intelectuales generadores de la cultura de masas, articulados al proyecto de la industria cultural, hacen de este una entidad muy dinámica en su promoción del pensamiento único, como parte del modelo de actuación y de representación del mundo que se ofrece a las grandes masas, al hombre colectivo, hombre medio u homúnculo, que visualizaban respectivamente Antonio Gramsci, Max Weber y Alfred Schutz. Tal pensamiento único se constituye por la configuración de categorías básicas del pensamiento neoliberal-neoconservador. En estas circunstancias se inscriben las características de la alianza neoliberal-neoconservadora norteamericana o, por ejemplo, de la asociación japonesa para la realización del nuevo libro de texto.

Los modelos culturales particulares que se construyen y ofrecen siguen siendo los tradicionales, aunque revestidos en ocasiones de elementos de futurismo y ciencia ficción, a través de la industria cinematográfica hollywoodense, las caricaturas japonesas, la moda parisina, etc. Diversos géneros musicales, así como una gran variedad de videojuegos, son productos específicos que manifiestan la hibridación de elementos culturales de diversa procedencia nacional, tecnológica, axiológica y hasta política, que hacen posible hablar de encuentros, integraciones y ambivalencias, pero todas ellas incluidas en la variedad de mercancías culturales

que circulan en el espacio geocultural.

El multiculturalismo

Las situaciones antedichas y principalmente la cultura mundial de masas -con su sentido común planetario-, conviven con las culturas nacionales y locales situadas en la base de la sociedad mundial, al igual que la sociedad civil organizada.

En la sociedad civil mundial organizada existe una pluralidad de voces y proyectos alter-mundistas, con propuestas específicas de género, etnicidad, ecología, etc. Con un alto poder de convocatoria y resistencia local ante la tendencia hegemónica global.

En los discursos académicos se reconoce que el conjunto de culturas nacionales y locales conforman un mosaico multi o pluricultural. Sin embargo las identidades asumidas por cada una de las múltiples organizaciones de la sociedad civil son otras formaciones culturales que se adicionan a la situación multicultural creada por el mosaico de culturas nacionales, a la que habrá de agregarse la cultura de masas promovida por la industria cultural.

En virtud de que el *bloque ideológico neoliberal-neoconservador*, que es la fuerza dominante en la construcción de la geocultura, tiene como premisa el despliegue de un pensamiento único y uniforme, principalmente en su versión mercantil o cultura global de masas a través de la industria cultural, requiere operar subsumiendo o negando la diversidad cultural. Frente a esta situación, el multiculturalismo tiene dos opciones fundamentales: puede ser asimilado y constituido como un elemento de neohegemonía, al subsumirse a la cultura global de masas o puede ser un factor de antagonismo y alternancia a uno de los rasgos esenciales del bloque ideológico. Bajo estas consideraciones, es preciso realizar un análisis más detallado del multiculturalismo y la interculturalidad que se deriva de lo anterior.

Revisando el discurso sobre este tema en documentos de la UNESCO intentando encontrar periodizaciones e identificando los énfasis e inflexiones discursivas, mediante un muestreo histórico no inclusivo (Stenou, 2004), se identificaron variaciones o tendencias teóricas en cada período:

A partir de 1946, se realiza la reconstrucción de la posguerra, el establecimiento de la ONU y las agencias relacionadas, entre ellas la UNESCO.

Los Estados-nación funcionaban y eran concebidas como entidades unitarias cultural y políticamente. La cultura se conceptualizaba como producción artística y prácticas sociales o colectivas e información histórica, mientras que la política cultural era fruto de negociaciones entre Estados, y el discurso sobre la cultura se caracterizaba por compromisos semánticos y un lenguaje consensual vago.

La constitución de la UNESCO contiene una reserva de jurisdicción doméstica, según la cual los Estados miembros no ven infringida su soberanía, mientras que las responsabilidades de su Director General son internacionales. En este ordenamiento se considera que la cultura y la educación (conocimiento-información), son llaves para la paz., puesto que “las guerras comienzan en la mente de los hombres”, la ignorancia causa sospecha, desconfianza y, finalmente, guerra. El énfasis de la UNESCO consiste en mantener, aumentar y difundir el conocimiento como bienes comunes de la humanidad.

Desde 1946, hasta 1966, el mundo es testigo de la proliferación de nuevas naciones independientes y de procesos de descolonización. Tanto en lo estrictamente político, como en la política cultural de la UNESCO, se plantea la unidad en la diversidad, donde una y otra puede obtenerse sin menoscabo entre sí. Se pone énfasis en lo particular, más que en lo universal; a diferencia de la ciencia, cuya meta es unidad o uniformidad, la cultura es diversa. La diversidad podría conducir al desarrollo endógeno con su propia trayectoria, con un balance entre empoderamiento y aislamiento de las naciones.

La diversidad de las naciones en sus características, valores, etc., es parte de la experiencia humana unificada, a la que se considera una gran familia; tal diversidad se concibe como fuente de riqueza y no de conflicto, contribuyendo al tesoro común de la cultura, la cual incluye preservar y proteger herencia, obras de arte y artistas. Difundir cultura, la cooperación internacional y la acción en servicio de derechos humanos, siendo una esfera autónoma de las ciencias sociales. El nexo entre cultura y derechos humanos permitió considerarla como constitutiva de

individuos o grupos, no solo como expresiones o producción artística, sino como identidad e independencia; se trata de una concepción total. Dada la interdependencia entre naciones, se plantea la conveniencia de aplicar el modelo de intercambio cultural a los intercambios políticos, para generar enriquecimiento mutuo, respeto a originalidad de cada cultura y cooperación internacional. En este contexto los intelectuales y profesionales se consideran como una comunidad epistémica internacional, que puede facilitar el conocimiento y cooperación mutua. En ese orden de ideas, el conocimiento mutuo a partir de la ciencia anularía prejuicios sobre diferencias étnicas; mientras que la educación proporciona sentido de pertenencia y lealtad hacia su país y la comunidad humana; en este postulado se encuentra ya la noción de ciudadanía internacional.

Hacia 1978 la cultura es una noción con fuerza política que se encuentra en estrecha interdependencia con el desarrollo endógeno de cada país, así la diversidad cultural intra-societal dejó de soslayarse, para atenderse como una fortaleza del desarrollo nacional. El nuevo orden económico internacional (NOEI) implica desarrollo endógeno integral (nacional), donde la identidad cultural es una condición esencial, al lado de la libertad política y el desarrollo económico. Preocupación por cohesión social, exclusión, migración. Se considera necesario clarificar el equilibrio entre particularidad y universalidad.

Entre las acciones de la UNESCO se impulsa el estudio del “derecho a la cultura”, se proporciona ayuda para la traducción y la difusión literaria, así como para intercambios culturales. Mientras que en el estudio de la cultura se reconoce que la interculturalidad no solo es una relación entre Estados sino en su interior; que el desarrollo endógeno, con estrategia global, incluye aspectos culturales; que la identidad cultural se construye respecto a distintos polos e implica derechos de individuos y grupos. Por tanto, la interculturalidad implica respeto a la identidad entre Estados y a su interior y el pluralismo cultural puede ser la esencia de la identidad cultural, incluyendo el mestizaje.

La década 1980-90 se caracteriza por el acoplamiento entre cultura y democracia. La cultura es un concepto amplio que contiene universalidad (derechos humanos)

y particularidad (creencia, vivencia, enlace único entre miembros). Cada patrimonio cultural particular lo es de toda la humanidad.

En este período se establece la década mundial de desarrollo cultural, se realizan 3 declaraciones de derechos humanos, a las que subyace la búsqueda de universalidad sin uniformidad, se exploran conceptos de ciudadanía, autodeterminación, derechos humanos, tolerancia activa, identidad cultural, multiculturalismo (diversidad-autonomía cultural vs. Asimilación e integración), Se atiende la problemática de los migrantes considerando sus derechos culturales en varios países, se focalizan los esfuerzos en el desarrollo de la diversidad con igualdad; se pone énfasis en la democracia y los derechos económicos, políticos y culturales tanto intra, como internacionales. Existe todavía el apartheid al que se considera como la última etapa del colonialismo.

Actualmente el multiculturalismo se encuentra sujeto a una conexión implícita entre cultura y seguridad, dados los acontecimientos del 11/sep. En EU, por lo que las relaciones interculturales expresan la seguridad internacional. De manera similar, el multiculturalismo está sujeto al contexto de globalización, que implica la marginación de las culturas vulnerables y la transformación de muchos componentes simbólicos en mercancías culturales, que son simultáneamente bienes de consumo y expresiones de visión del mundo.

En ese contexto son altamente valorados organismos como la UNESCO y otros de la sociedad civil, que participan activamente en el mantenimiento de la paz, antes o después de hostilidades y buscando proteger la herencia, pluralidad y diversidad de creación intelectual y artística.

El análisis anterior muestra los distintos énfasis e inflexiones que ha tenido el significado de la cultura y el reconocimiento del multiculturalismo, así como sus implicaciones prácticas en las esferas de la política y la económica e incluso en la esfera militar o de seguridad. Sin embargo, falta problematizar sus vínculos con la industria cultural, la cultura global de masas y el conjunto de las tesis y categorías que dan sentido al *bloque ideológico neoliberal-neoconservador*, y

consecuentemente reflexionar sobre su articulación potencial con tesis alternativas como las del liberalismo tradicional o las de proyectos históricos alternativos.

El nuevo folklore

Podemos considerar al folklore como una concepción del mundo, que se caracteriza por contener nociones de uso cotidiano y creencias, muchas de ellas procedentes de la observación precientífica, otras simplemente producto de la tradición popular o ligadas a prácticas rituales y, por tanto, basadas y justificadas por la fe; dichas nociones y creencias no son necesariamente coherentes entre sí, ya que para guiar la acción de individuos o grupos humanos no requieren un alto grado de articulación u organicidad, ni que sea una concepción del mundo esencialmente consciente. En la teoría de Gramsci (Ciresse, 1976), el folklore es un depósito tradicional que contiene “estratos fosilizados” y conservadores, pero también estratos de contenido innovador, creativo y progresista.

En consecuencia, más bien podríamos considerar que la “concepción folklórica” del mundo se caracteriza por ser generalmente inconsciente, implícita, heterogénea e incoherente, con elementos arcaicos a los que se adicionan innovaciones propias de la época, todos ellos provenientes de la integración escasamente reflexiva en las prácticas tradicionales de una sociedad.

El folklore sigue siendo así, pero no solo así, ya que los elementos arcaicos provienen de los ritos y mitos que sobreviven en prácticas tradicionales e instituciones, pero que ahora adquiere elementos innovadores que asimilan en calidad de nuevos mitos y nuevas prácticas rituales; estos elementos innovadores provienen de la emergencia de nuevas religiones, de los productos de la industria cultural (películas, canciones, etc.) y del mercado global (supermercados, antros y otros “espacios” de consumo simbólico).

El nuevo folklore, es un folklore planetario (Morín, 2003), contiene el viejo folklore tradicional y privativo de las sociedades nacionales y locales, pero con los agregados –acaso prevalecientes- de las nociones, creencias e identificaciones articuladas a las nuevas religiones y a los productos de la industria cultural y el mercado global. Las prácticas rituales articuladas al nuevo folklore incluyen

prácticas de recreación y consumo como las compras en los supermercados, los tatuajes o el consumo material y virtual en antros y centros de videojuegos.

Por ello, el nuevo folklore no es privativo, ni espacio de autoridad, de los ancianos y chamanes, sino que se encuentra cristalizado en los estratos jóvenes y adolescentes, en mujeres y hombres maduros y sobre todo en las grandes masas amorfas, que al mismo tiempo están cohesionadas por su alegre pertenencia a la globalidad, su fe en el progreso del mercado aderezado ocasionalmente por la integración en mundos particulares y sus rasgos estéticos.

Las viejas y las nuevas religiones

Subsisten y se desarrollan las grandes religiones y sus tradiciones: Budismo, Hinduismo, Islamismo y Cristianismo; sus sistemas de interpretación, sus instituciones y prácticas perviven, afianzadas en la religiosidad popular. Sus ritos devienen en formas sofisticadas en las que se reproducen los mitos fundacionales de cada religión ya sean ritos privativos de las jerarquías religiosas o de prácticas populares, llamadas religiosidad popular. Esta religiosidad, es la que muchas veces da sentido a las culturas locales imbricándose con la identidad étnica.

En el contexto de la globalización existe un nexo entre la dimensión de seguridad y las grandes religiones, ya que es común que se presenten las luchas político-militares de grandes actores, como consecuencia de las diferencias religiosas, convirtiéndose éstas en fundamento, lógica y justificación de guerras sagradas, victorias y derrotas mundiales. Tal uso de las grandes religiones, en tanto sistemas de significación, es propio de los actores y posiciones políticas y militares de corte fundamentalista.

A pesar y en forma paralela a la pervivencia milenaria de las “grandes religiones”, asistimos a la emergencia de las nuevas religiones, que ofertan sistemas hermenéuticos anclados más a la cultura de masas y a sus prácticas de consumo, que a instituciones y procesos formativos sofisticados como los de las grandes religiones, que son desarrollados en universidades religiosas e instituciones de formación eclesial o que perviven ancladas a las tradiciones de la religiosidad popular.

Esta emergencia de las nuevas religiones, sin duda afecta la composición de la cultura global, no solo al componente específicamente religioso, sino también al componente de folklore, anteriormente ligado casi con exclusividad a la religiosidad popular y a las prácticas de las jerarquías religiosas.

Las nuevas religiones desplazan o sobreponen a los elementos tradicionales, otros nuevos; por tanto varían los siguientes componentes: concepciones del mundo, sistemas interpretativos, fe, valores, sentido de trascendencia de la vida cotidiana, prácticas cotidianas y festivas, entre otros elementos.

Los discursos neoliberal y neoconservador

Neoliberalismo y neoconservadurismo son las grades filosofías de la época de la globalización, productos uno y otro del pensamiento moderno y la economía capitalista. Aparece el primero como continuidad lógica y transformación del pensamiento liberal tradicional y el segundo en oposición a este último.

La alianza de estas posiciones discursivas y, específicamente sus categorías articuladas en proposiciones fundamentales, constituyen el núcleo básico del bloque ideológico que tiene la dirección moral e intelectual en las dimensiones política, militar y económica de la humanidad en la época de la globalización, así como su preeminencia en el sentido común desplegado por todo el orbe, que constituye el nivel básico de la cultura global de masas.

El pensamiento posmoderno

Otros de los signos anteriores, que constituye también un componente de la cultura global, se encuentra en el terreno de la filosofía y las disciplinas científicas, donde se debaten posiciones premodernistas, antimodernistas y otras identificadas por una racionalidad (a veces irracionalidad) o un pensamiento posmoderno; las distintas ópticas posmodernas, han identificado y criticado la educación, la ciencia, la democracia –a la cual se articula la noción de ciudadanía– y la idea de sujeto histórico, no solo como proyectos sociohistóricos, sino como “grandes relatos” o mitos de la modernidad.

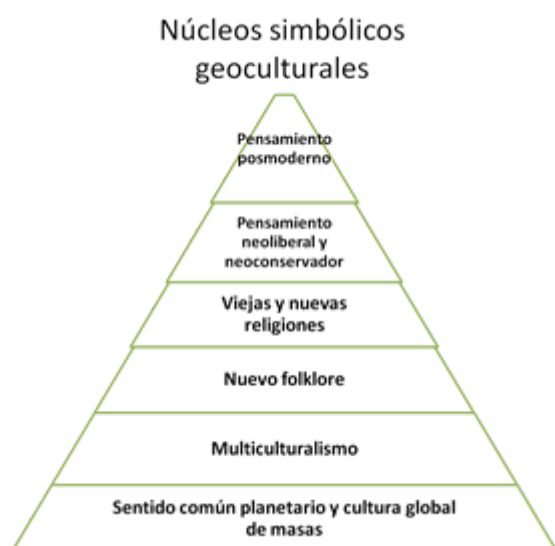
Las posiciones en debate se manifiestan como signos de corte o transición radical;

del resultado cabe esperar el surgimiento de nuevos sistemas o al menos de nuevas propuestas filosóficas híbridas, producto de simbiosis, fisiones y fusiones de horizontes; así como de nuevos espacios científicos inter o transdisciplinarios.

La crítica desde los posmodernismos solo es un elemento que se suma al debate que a nivel mundial ocurre sobre el presente y futuro de la sociedad mundial y las sociedades nacionales. Es el debate y la disputa sobre la semiosis social los que constituyen un elemento central de los procesos constitutivos de la cultura global.

En síntesis, lo anterior se puede expresar visualmente de la manera siguiente:

Gráfico 12. Núcleos simbólicos de la geocultura



3.2. BLOQUE HISTÓRICO, BLOQUE IDEOLÓGICO E INTELECTUALES

Bloque histórico y bloque ideológico

En su carácter procesual la Geocultura se muestra más difícil de asir; recurriremos a los trabajos pioneros de Antonio Gramsci, para explicitar diversos elementos que intervienen en su dinámica. En este contexto de intelección, las categorías de *bloque histórico* y de *bloque ideológico* resultan centrales. El estudio del Bloque Histórico Mundial en su dimensión cultural e ideológica, es decir como Bloque

Ideológico, reclama primero una explicitación del significado y características de estos conceptos, a partir de la teoría formulada por Gramsci y desarrollada posteriormente por otros autores.

Gramsci (1974:193), al estudiar el Bloque Histórico del Mezzogiorno (expresión italiana de “mediodía”, cuyo uso puede extenderse a “meridiano” y “meridional”), constituido hacia 1923 en el sur de Italia, dice de sus características que:

El mediodía puede definirse como una gran disgregación social; los campesinos que son la gran mayoría de su población, no tienen ninguna cohesión propia. (Está claro que hay que introducir excepciones: en Abulia, Cerdeña y Sicilia, que tienen características especiales dentro del gran cuadro de la estructura meridional.) La sociedad meridional es un gran bloque agrario constituido por tres estratos sociales: la gran masa campesina amorfa y disgregada, los intelectuales de la pequeña y media burguesía rural, los grandes propietarios terratenientes y los grandes intelectuales. Los campesinos meridionales se encuentran perpetuamente en fermentación, pero, como masa, son incapaces de dar una expresión centralizada a sus aspiraciones y a sus necesidades. El estrato medio de los intelectuales recibe de la base campesina los impulsos de su actividad política e ideológica. Los grandes propietarios en el terreno político y los grandes intelectuales en el terreno ideológico, centralizan y dominan, en último análisis, todo ese conjunto de manifestaciones. Como es natural, la centralización se verifica con mayor eficacia y precisión en el campo ideológico.

El Bloque Histórico es una categoría que, en una región de la Italia de la época, refiere a la configuración concreta de la sociedad y la población, con su dinámica, estructura y relaciones específicas entre las diversas clases, sectores y estratos sociales. Con base en la categoría de Bloque Histórico, consideramos pertinente usar la de Bloque Ideológico para referirnos a la dimensión cultural del Bloque Histórico, incluyendo los aspectos estrictamente simbólicos, pero en la inteligencia de que son generados, procesados, etc. Por sujetos sociales concretos, de los

cuales son indesligables –aunque adquieren cierto margen de autonomía- sus productos y procesos simbólicos.

Bajo estas consideraciones previas, el Bloque Ideológico está constituido por diversos productos y procesos simbólicos, por los diversos sujetos sociales productores e interlocutores de los mismos y sus formas de organización, los que a su vez se encuentran imbricados con los sujetos y procesos sociales, políticos, económicos, etc. Los sujetos sociales que asumen un papel protagónico en la constitución, reproducción y cambio del Bloque Ideológico son los intelectuales.

Respecto a los intelectuales en el seno de este Bloque Histórico analizado por Gramsci hace casi un siglo, cabe resaltar que:

1. Forman parte de dos “estratos” distintos: a) el de la pequeña y mediana burguesía rural, b) el de los grandes propietarios terratenientes y los grandes intelectuales. Por tanto los intelectuales no son un componente social homogéneo.
2. El “estrato” medio que corresponde a la pequeña y mediana burguesía rural recibe de la gran masa o base campesina amorfa los impulsos políticos e ideológicos de esta.
3. El “estrato” de grandes intelectuales centraliza y domina, en el terreno ideológico, el conjunto de manifestaciones de la sociedad meridional y estas actividades las realiza con gran precisión y eficacia.

Lo anterior indica a) que no son un conjunto homogéneo, sino que pertenecen a distintos estratos, b) que se vinculan en forma diferenciada con otros componentes sociales, tanto de su propio estrato, como de otros, y que en función de estas relaciones realizan tareas o funciones sociales distintas; c) que, a causa de todo lo anterior, podrían responder a intereses sociales diversos y d) además, cabe señalar las funciones y tareas de centralización y dominio que realizan los grandes intelectuales en el campo ideológico. Con base en lo anterior puede, al menos hablarse de pequeños, medianos y grandes intelectuales, de acuerdo a la función que realizan en el bloque histórico.

Más adelante y con relación específicamente a la dimensión cultural e ideológica del Bloque Histórico, es decir, a lo que denominamos como “Bloque Ideológico”, y a sus sujetos protagónicos, Gramsci distingue diversos tipos de intelectuales meridionales (Ibid: 194-196), por una parte “el viejo tipo de intelectual (que) era el elemento organizativo de una sociedad de base campesina y artesana predominantemente” y por otra “un nuevo tipo de intelectual: el organizador técnico, el especialista de la ciencia aplicada”, cultivados o introducidos por la clase dominante de una sociedad rural, o por la industria, respectivamente, y predominan en distintos tipos de sociedades, según prevalezca la agricultura o la industria. Tales intelectuales organizan el Estado, el comercio; en este sentido, asumen tareas que van más allá de los asuntos culturales en estricto sentido.

En el caso del sur de Italia prevalecía el viejo tipo de intelectual, en calidad de individuos sueltos o reducidos grupos de grandes intelectuales, pero sin que haya existido una “organización de la cultura media”, a pesar de la existencia de alguna editorial y de academias y empresas culturales, pero se carecía de revistas medias y pequeñas y de casas editoriales “alrededor de las cuales se agrupan formaciones medias de intelectuales meridionales”. Los intelectuales que impulsaron iniciativas culturales de una forma radical, lo hicieron en la Italia septentrional y central, separándose de las masas campesinas, pero participando de la cultura nacional y europea y siendo, por este medio, absorbidos por la burguesía nacional; otros intelectuales, aunque vinculados a estos procesos, pudieron romper con esa tradición.

A luz de lo anterior y dada la existencia de la globalización con las características ya mencionadas, en un ejercicio de cierta extrapolación y actualización de los conceptos, cabe preguntarnos ¿cuáles son las características del tipo o tipos de nuevos intelectuales que se constituyen para la funcionalidad del Bloque Histórico Mundial?; así mismo ¿Cómo es su vinculación con los estratos y clases sociales actuales?, ya que no están precisamente ni ligados a la agricultura, ni a la industria (en estricto sentido: industria de la transformación o sector secundario de la economía), como los ahora “viejos intelectuales” y que a su vez pueden pertenecer a estratos diferenciados de la sociedad mundial, que realiza tareas y

funciones específicas de carácter cultural; es decir ¿cuáles son estos estratos o clases?, ¿cuáles sus tareas y funciones?

Los intelectuales

¿La imagen, el ícono, el hipertexto, los blogs, los @videos, los chats, los videojuegos, las tiendas digitales, las redes sociales y otros espacios web han desplazado a los intelectuales del espacio público en el siglo XXI?

¿Quiénes son los que hacen la opinión pública en la era de la globalización?

¿Quiénes crean los discursos culturales y políticos?

Desde luego asumimos la posición de que los mensajes, canales y medios de comunicación, así como la opinión pública y los discursos son generados por sujetos sociales, circulados en los distintos espacios y finalmente usados/consumidos también por sujetos sociales. Así mismo, consideramos que dichos sujetos se pueden categorizar en al menos tres tipos: los sujetos plenos, los actores y los agentes/sujetos mínimos, de acuerdo a su capacidad de estructuración de la realidad o a su condición de entidad estructurada por la misma.

La concepción tradicional de los intelectuales como generadores de cultura ha sido puesta en duda, ya que su actuación es ahora más invisible que antes, a los ojos de sentido común, para el que era mítica su existencia y sagrado su discurso; además hoy el pensamiento posmoderno y los intelectuales de nuevo cuño, sin importar su signo ideológico, ponen bajo sospecha la existencia, funciones y concepción de este intelectual tradicional.

Los intelectuales, sobre todo los “grandes intelectuales”, creadores de filosofías y teorías sociales, los generadores de las grandes ideas que movilizaron las fuerzas sociales e instalaron la modernidad cultural y la economía capitalista o los que criticaron esos grandes proyectos, han caído en descrédito.

El descrédito de los grandes intelectuales corrió en paralelo a la crítica a los “grandes relatos” de la modernidad: la razón, el progreso creciente e ininterrumpido, la fe en la educación y en la misión civilizatoria de la escuela, la

universalización de los grandes valores manifiestos en el lema de la revolución francesa: libertad, igualdad y fraternidad; grandes relatos que agotaron su potencial movilizador, al continuar sujetos a instituciones presas de viejas determinaciones y de nuevas condiciones macroestructurales que han mantenido a raya a esas grandes conquistas insertas en el Estado Benefactor.

Algo similar ha sucedido con los grandes discursos omni-abarcativos, con pretensión de inclusividad y de explicación/comprensión de las grandes totalidades sociales; las grandes teorías sociales políticas o económicas hoy se tornan epopeyas intelectuales casi imposibles de construir, debido tanto a la limitada capacidad epistémica de los intelectuales, como al crecimiento exponencial de los saberes, respecto a los cuales baste decir que se ha estimado que la masa crítica de información y del conocimiento entre 2000 y 2050 habrá multiplicado por 8 lo producido por toda la humanidad hasta el S. XIX, solo para tener idea de su inconmensurabilidad y de su dificultad para comprenderlos.

No es que los grandes, medianos y pequeños intelectuales hayan desaparecido o hayan sufrido el “desvanecimiento de la vida pública” (Paramio, 2000), tampoco que éstos hayan renunciado a la responsabilidad social de crear conocimiento, cultura u opinión pública y que este vacío simplemente haya sido asumido por nuevos personajes de la vida pública, a veces caracterizados como “anti-intelectuales”, como los telecomentaristas, actores, comediantes y todo género de estrellas mediáticas; no se trata de una simple sustitución de un tipo de sujetos por otros.

Lo que sucede es que la realidad social y los espacios públicos se han diversificado y complejizado, de tal manera de que tales estrellas mediáticas son realmente nuevas versiones de “pequeños intelectuales”, que han ganado mayor visibilidad ahora que antes, en la época en que las culturas tradicionales tenían posición hegemónica; ahora este nuevo tipo de pequeños intelectuales tienen un gran peso en la modelación del sentido común, la cultura de masas y la interpretación para grandes auditorios cautivos de los discursos de los grandes y medianos intelectuales; su peso en la elaboración de mensajes mass-mediáticos

es abrumadora comparada con la capacidad comunicativa de los pequeños intelectuales tradicionales: curas, maestros, médicos y personas letradas en general, que participaban de la vida comunitaria –la pequeña aldea- de los pueblos y ciudades de los siglos XIX y XX.

Los pequeños intelectuales tradicionales todavía persisten con una influencia importante en las ciudades medias –de alrededor de 500 000 habitantes-, donde los lazos solidarios de las sociedades tradicionales no se han roto en su totalidad y todavía constituyen un fuerte tejido social (los vecinos se conocen por su nombre, los jóvenes conocen y respetan a los adultos, etc.). Los pequeños intelectuales tradicionales traducían los grandes discursos (la Biblia, el Capital de Marx, o la Ética Nicomaquea de Aristóteles) y conocían con cierta profundidad alguna disciplina humanística, gozaban y transmitían el gusto estético por la “alta cultura” (leían y escribían poesía, narrativa u obras dramáticas), influían con su discurso en el modelamiento del sentido común en la sociedad tradicional y generaban opinión pública, a través de la prensa local, el salón de clase, el despacho o el púlpito; cincelaban su propia imagen para influir en los líderes escolares, de barrio, de gremios, sindicatos o de organizaciones profesionales. Hoy muchas de esas funciones han caído en desuso y otras han sido asumidas por los pequeños intelectuales mass-mediáticos, muchos de los cuáles suben al estrellato, como los artistas televisivos, en su efímero momento de gloria y reconocimiento.

Este cambio en la función típica relevante de los pequeños intelectuales ha ocurrido con el rompimiento de los lazos sociales comunitarios, la emergencia de grandes ciudades y se ha desarrollado con profusión en la época de la globalización y el fortalecimiento de la industria cultural (García Canclini y Piedras, 2006); hechos a los que hay que agregar la sustitución de la palabra escrita por el ícono, el libro impreso por el hipertexto, el alto precio de los artefactos culturales de la alta cultura por el acceso abierto a la internet, del consumo de alta cultura por el consumo posmoderno de imágenes. En síntesis han existido diversos desplazamientos: el poder de los soportes significantes de conocimiento, de los microespacios –del aula o el púlpito, al espacio web-, y con

ellos, la influencia de un tipo de pequeños intelectuales sobre otros, también ha variado.

Por otra parte y con relación a los medianos y grandes intelectuales, cabe hacer mención de la profusa reflexión de segundo orden, que tuvo un gran impulso con el desarrollo de las ciencias sociales, principalmente desde el siglo XIX, y que tiene en la nueva época, signada por la globalización, un impulso sin precedentes, ampliándose no solo en lo cuantitativo, sino abarcando nuevos hechos y procesos sociales muy dinámicos.

Dicha reflexión caracteriza la práctica de los intelectuales de nuevo tipo en la actual sociedad mundial e implica que se ha redescubierto la complejidad creciente del mundo social y con ello se ha incrementado la dificultad de su comprensión; de ahí que los intelectuales y, especialmente los académicos universitarios, vivan nuevas exigencias y situaciones de tensión.

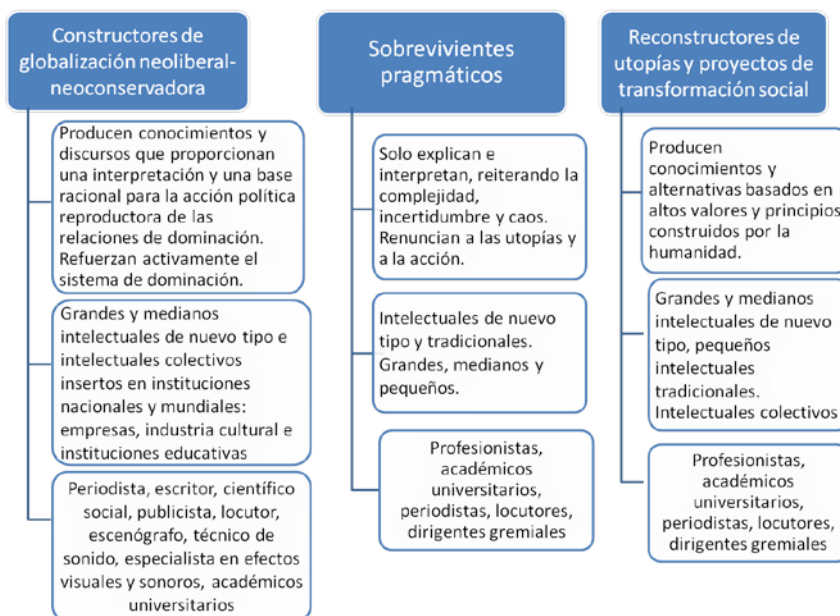
En estas circunstancias los intelectuales en general, pero principalmente los medianos y grandes, han asumido tres posiciones básicas:

- a. Unos se encuentran insertos en las instituciones de los Estados nacionales y en las instituciones del nascente Estado mundial, en las empresas, en la industria cultural e instituciones educativas y han participado en la construcción de la unipolaridad y de la globalización llamada “neoliberal”, reforzando el sistema de dominación: se encuentran produciendo conocimientos y discursos que proporcionan una interpretación y una base racional para la acción política reproductora de esas relaciones de dominación.
- b. Otros intelectuales han renunciado a las utopías y a la acción transformadora, asumiendo posturas solamente explicativas o interpretativas, reiterando la complejidad, la incertidumbre y el caos, mientras que realizan acciones meramente pragmáticas o de sobrevivencia.
- c. Solo una minoría de los intelectuales reconstruyen actualmente las utopías y los proyectos de transformación social basados en los más

altos valores y principios contruidos por la humanidad, buscando desentrañar la complejidad del mundo circundante, con el propósito de actuar con alguna certeza en él.

Gráfico 13. Tipos de intelectuales

Los tipos de intelectuales, según su función:



El primer tipo de intelectuales, ha conformado con las clases sociales, con los Estados y polos con posiciones hegemónicas en todos los niveles (mundial, regional y nacional) un Bloque Histórico a escala mundial, en el cual coexisten en forma relativamente coherente y ordenada, distintas fuerzas económicas, sociales, políticas, militares, culturales, educativas e intelectuales en general.

En ese marco, es necesario abordar las características específicas del bloque ideológico mundial, en el cual los intelectuales asumen funciones muy relevantes, siendo sus tareas principales, las de orden cultural y educativo, en el más amplio sentido de estos términos; es decir, no solo se trata de incidir en instituciones del ámbito cultural y educativo, sino en las concepciones, incluidas las de sentido común, y en las prácticas sociales.

En cuanto a las tareas culturales, en este amplio espectro, destaca la producción y transmisión de mercancías simbólicas desde la industria cultural, la cual, a decir de Ianni (2002a:76):

“Emplea a millares de intelectuales de todas las especialidades, de los más diferentes campos del conocimiento, como asalariados, trabajadores productivos cuya fuerza de trabajo produce excedente, lucro o plusvalía. Transfigura al periodista, al escritor, al científico social, al publicista, locutor, escenógrafo, técnico de sonido, especialista en efectos visuales coloridos y sonoros, artífice de la estética electrónica y muchos otros en un vasto trabajador colectivo, un intelectual orgánico aun poco conocido”.

Este mismo autor (Ibid: 84) señala que existe una “metamorfosis de los medios de comunicación en un vasto, complejo y global intelectual orgánico. Un intelectual orgánico de las estructuras de poder prevaletes en el ámbito mundial...” Si bien coincidimos con el sentido fundamental según el cual tales medios participan en la constitución de la cultura de masas y de toda la cultura global, y por otra parte reconocemos que los sujetos sociales pueden ser colectivos y que todo sujeto social participa de la cultura, a veces como productor o generador de la misma; parece exagerado afirmar que todos los medios de comunicación de masas se han transformado en un intelectual orgánico. Sin embargo, la expresión es válida, aunque inapropiada, para mostrar su gran peso en la constitución de la cultura global. En forma más precisa señalaremos que los medios de comunicación y cada una de las industrias culturales son los crisoles o matrices en cuyo interior se han fundido colectividades de intelectuales orgánicos, en tanto sujetos colectivos.

La identificación del papel crucial de los intelectuales en la configuración del bloque ideológico y consecuentemente, del bloque histórico, no ha sido percibida solamente por las investigaciones con un enfoque social crítico, sino por los estratos dominantes, incluso en el gobierno norteamericano, cuando en su agenda de dominación identifican los nexos entre política y cultura.

Al respecto, se sabe que, en 1924, Richard Lansing, Secretario de Estado del Presidente Woodrow Wilson, le recomendó a este desarrollar, más que un control militar, un control ideológico sobre el gobierno y la sociedad mexicana, a partir de la educación y la formación intelectual y moral de sus intelectuales, en los siguientes términos:

“México es un país extraordinariamente fácil de dominar porque basta con controlar a un solo hombre: el presidente. Tenemos que abandonar la idea de poner en la presidencia mexicana a un ciudadano estadounidense, ya que esto nos llevaría otra vez a la guerra. La solución necesita de más tiempo: debemos abrirle a los jóvenes mexicanos ambiciosos las puertas de nuestras universidades y hacer el esfuerzo de educarlos en el modo de vida americano, en nuestros valores y en el respeto al liderazgo de los Estados Unidos. México necesitará de administradores competentes. Con el tiempo, esos jóvenes llegarán a ocupar cargos importantes y eventualmente se adueñarán de la presidencia. Sin necesidad de que Estados Unidos gaste un centavo o dispare un tiro, harán lo que queremos. Y lo harán mejor y más radicalmente que nosotros”. (En: López Obrador, 2008 y Ruiz Harrel, 1992)

Con lo anteriormente mencionado y en carácter de evidencia, queda establecido, por una parte, que los intelectuales siguen teniendo un papel clave de en la generación de la cultura e ideología y en la configuración del bloque ideológico y, por otra, que la cultura se encuentra estrechamente articulada no solo a las estructuras de clases sociales, sino a actores orgánicamente estructurados, e incluso a la personalidad individual de algunos de ellos.

Sirve también esa evidencia para indicamos que existe un estrecho nexo entre geocultura y geopolítica, tal y como lo plantea Wallerstein (2007), además de la emergencia de un pequeño intelectual de nuevo tipo.

Los grupos de intelectuales medios y pequeños generalmente son estamentos y fracciones de la clase media, que proveen a la alianza pragmático-conservadora de los técnicos y mandos medios necesarios para operar, desde instituciones

gubernamentales y organizaciones civiles, los programas específicos donde se concretan esos posicionamientos antes mencionados; aunque los diversos segmentos de intelectuales y técnicos, también tienen o pueden tener propuestas incluso divergentes a las de tal bloque, sin embargo “venden” su fuerza de trabajo intelectual para poder subsistir y mantener su propio estilo y nivel de vida.

En síntesis y para efecto de análisis, hemos distinguido diversas categorías de intelectuales, a partir de tres tipos de criterios:

1. Por su articulación con el contexto: los intelectuales tradicionales, propios de las sociedades tradicionales, y los de nuevo tipo: en una época privativos de la cultura urbana en el límite de los estados-nación y ahora de la geocultura.
2. Por la posición que asumen ante los sistemas simbólicos dominantes y subordinados: constructores de la globalización neoliberal-neoconservadora, sobrevivientes pragmáticos o reconstructores de utopías y proyectos de transformación social.
3. Por su campo de influencia: grandes, medianos y pequeños intelectuales.

Sin duda esta categorización y las caracterizaciones realizadas son apenas un bosquejo, una hipótesis plausible si se quiere, que nos señalan líneas de necesidad de un conocimiento más profundo y detallado de los sujetos sociales que generan y circulan las construcciones simbólicas que dotan de sentido nuestro mundo sociocultural.

3.3. BLOQUE IDEOLÓGICO NEOLIBERAL-NEOCONSERVADOR, GEOCULTURA Y GEOEDUCACIÓN

El nuevo tipo de intelectual, propio de la globalización, diversificado en al menos las tres posiciones antedichas, pertenece a estratos y clases diferenciadas integradas a las sociedades locales, nacionales y mundial.

El nuevo intelectual que se ha asociado al Bloque Histórico Mundial, segmentado en diversos estratos distribuidos a lo largo de las naciones del orbe y de los

organismos internacionales y multilaterales, sigue realizando las tareas y funciones culturales e ideológicas, tanto al interior del campo de la cultura, como fuera de él, hacia los diversos estratos, clases y formas de organización social. Seguramente algunas de estas formas de agrupamiento de los “grandes intelectuales” ya realizan o se encuentran en camino de realizar las funciones de centralización y dominio señaladas por Gramsci, con diverso grado de precisión y eficacia.

Articulación discursiva en la geocultura y la geoeducación

Estamos en un momento en el que la cultura global cambia en sus características más relevantes afectando así otras dimensiones de la realidad social, como la económica y la educativa. El signo principal que caracteriza este cambio en la semiosis es una rearticulación de las principales categorías que componen el discurso sobre la realidad, y en esta nueva articulación tiene un papel principal el pensamiento neoliberal.

Por lo anterior coincidimos con Laclau y Mouffe, (1987: 292) cuando afirman que:

La reacción conservadora tiene, pues, un carácter claramente hegemónico. Ella intenta transformar profundamente los términos del discurso político, y crear una nueva «definición de la realidad», que bajo la cobertura de la defensa de la «libertad individual» legitime las desigualdades y restaure las relaciones jerárquicas que las dos décadas anteriores habían quebrantado. Lo que aquí está en juego es, en verdad, la creación de un nuevo bloque histórico. Tornado ideología orgánica, el liberal-conservadurismo construiría una nueva articulación hegemónica a través de un sistema de equivalencias que unificaría múltiples posiciones de sujeto en torno a una definición individualista de sus derechos y a una concepción negativa de su libertad. Nos enfrentamos, pues, nuevamente, con el desplazamiento de la frontera de lo social. Una serie de posiciones de sujeto que eran aceptadas como diferencias legítimas en la formación hegemónica correspondiente al Welfare State, son expulsadas del campo de la positividad social y construidas como negatividad —los parásitos de la seguridad social (los

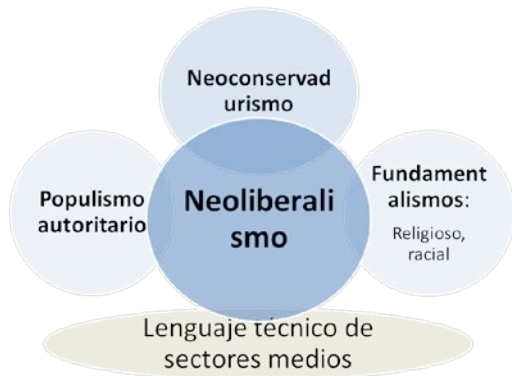
«scroungers» de mrs. Thatcher); la ineficacia ligada a los privilegios sindicales y a las subvenciones estatales; etcétera.

A continuación se presenta un bosquejo de algunas iniciativas, posiciones y propuestas del nuevo tipo de intelectual que organiza el Bloque Ideológico Mundial. Esta labor ha requerido un rastreo de los individuos y colectividades específicas en los países con posición dominante y en los organismos multilaterales e internacionales –que vehiculizan sus discursos- que le aportan rostro y apellido al nuevo intelectual del Bloque Ideológico Mundial y que producen los discursos y conocimientos en los que dicho bloque fundamenta su desarrollo. Se trata de un rastreo inacabado de sujetos productores de discurso en los países centrales del sistema-mundo puesto que sus posicionamientos se diseminan hacia los países de la semiperiferia y la periferia de dicho sistema.

Además de lo anterior, es muy importante resaltar que dichos discursos se entrelazan, bajo la posición dominante del neoliberalismo, para constituir un solo bloque, no totalmente homogéneo -ya que muestra pequeños intersticios y ocasionalmente grandes fisuras-, pero sí articulado y relativamente coherente. Las características anteriores hacen posible que a los ojos de sentido común aparece como uno solo, es decir, como un discurso omniabarcativo, sistemático y coherente, en el que tienen explicación y sentido el pasado, el presente y el futuro de la sociedad, así como la propia existencia y el mundo de vida particular en que se desarrollan el trabajo, la familia y los proyectos individuales; a tal grado que se constituye en el proceso hermenéutico de la vida cotidiana, en los términos de Thompson (1998).

Gráfico 14. Bloque ideológico dominante

Discurso del Bloque Ideológico neoliberal-neoconservador



No contamos por ahora con muchos datos y análisis de la situación de la cultura en Europa y Japón, a excepción de los problemas del multiculturalismo en Europa y de los fragmentos del estilo de vida japonés que deja ver la industria cultural y eventualmente algún trabajo académico; desde una óptica mexicana, son más visibles los elementos culturales en los EU.

En los EU el pensamiento pragmático-conservador ha logrado hegemonizar la vida sociocultural en las últimas décadas. En los EU se ha desarrollado lo que se ha dado en llamar por algunos autores "la alianza conservadora" (Apple, 1988), o de manera más precisa neoliberal y neoconservadora. Cabe mencionar que la hegemonía de dicha alianza en el seno de los EU no se traduce automáticamente en una hegemonía a nivel mundial, pero si es uno de sus elementos principales, dado su papel como "nación hegemónica", a los que se suman otros sujetos y proyectos similares en otros países, como el caso reseñado de Japón.

La alianza norteamericana mencionada se encuentra integrada por fuerzas y sujetos sociales cuyos planteamientos ideológico-culturales son de corte pragmático y conservador, como son, de acuerdo con la categorización de Apple: los liberales, los neoconservadores y los fundamentalistas o populistas autoritarios, a los cuales se han sumado estamentos de académicos y técnicos de las clases medias de ese país, siendo estos últimos los intelectuales en sentido estricto, que en conjunto con las tres fuerzas anteriores suman el conjunto de los

intelectuales en general que forman parte del Bloque Ideológico dominante en los EU. Tales fuerzas sociopolíticas y culturales cuentan desde luego con proyectos para el desarrollo de la educación y la cultura nacional en este país.

Como sucede en todo bloque o alianza, donde existen diversos componentes con desigual poder, y ya que la fuerza más poderosa de este bloque ideológico son los neoliberales, a su proyecto se asocian elementos de los proyectos de las otras fuerzas de la alianza o bloque, es decir de los neoconservadores, fundamentalistas, populistas autoritarios y sectores técnicos y académicos de clase media.

Un elemento que fundamenta el pensamiento pragmático neoliberal-neoconservador y que procede del neoconservadurismo, pero se despliega en los razonamientos neoliberales consiste en el temor hacia la pérdida de puestos de trabajo y de capital, en los procesos de competencia con otras economías.

Por otra parte, a lo anterior se suma la crítica hacia las instituciones educativas, por su inoperancia en dar respuestas oportunas y suficientes a las demandas de los sectores económicos y en reproducir la vieja cultura en los nuevos contextos socioculturales. Las escuelas son vistas en general como “fracasos totales”, debido a los índices de deserción, a los bajos resultados en las pruebas estandarizadas, al débil desempeño en competencias propias de la alfabetización funcional, la pérdida de normas tradicionales y de disciplina y a las fallas en la enseñanza/aprendizaje de conocimientos y de habilidades económicamente útiles.

Otro elemento que fundamenta este pensamiento y subyace en su discurso, principalmente desde las perspectivas neoconservadora y fundamentalista (o populista autoritaria), es una nostalgia del pasado, un sentimiento de pérdida de la comunidad originaria basada en las normas y valores occidentales tradicionales. En dicha pérdida se basa la lógica de reafirmar lo propio y desarrollar la oposición nosotros-ellos, también ahí se fundamenta el miedo a la contaminación cultural por “lo otro”. Sobre esta base coexisten el etnocentrismo y el racismo entre los neoconservadores y fundamentalistas.

Con base en los planteamientos de Apple, identificamos entre los rasgos generales del proyecto cultural y educativo de la alianza neoliberal-neoconservadora norteamericana y del bloque ideológico-cultural dominante a nivel mundial, los siguientes:

- Antagonismo y ataque a las normas y valores del proyecto del liberalismo tradicional y de la democracia radical como son la igualdad, la fraternidad o la justicia social y la equidad.
- Presión para reinstalar algunos elementos de la antigua cultura, es decir para reproducir una visión selectiva de algunos rasgos como cultura fundamental o común, basada solamente en la tradición occidental, con exclusión del multiculturalismo como fundamento cultural.
- Impulso a los componentes ideológicos del destino manifiesto de los EU.
- Reintegración de la educación a una agenda económica y subordinación de la misma al proyecto económico neoliberal.
- Modelamiento del sentido común de la sociedad civil y del hombre medio, readecuando sus esquemas de pensamiento y de acción, de acuerdo con lo postulado por la alianza, sobre todo mediante la industria cultural.

Cada una de las fuerzas sociopolíticas y culturales que constituyen esta amplia alianza: neoliberales, neoconservadores, fundamentalistas e intelectuales de la fracción ascendente de la clase media, aunque coinciden en la crítica y en los postulados anteriores con respecto a la educación y la cultura, promueven a su vez su proyecto particular, al respecto y por su valor reseñamos de manera sucinta algunos planteamientos de M. Apple, incorporando otros elementos:

3.3.1. POSICIONAMIENTOS NEOLIBERALES

Con base en los planteamientos de Apple (1998) se puede establecer que consisten en promover principalmente un Estado débil y un mercado fuerte, sometiendo toda práctica social y todo producto educativo, espiritual o cultural a

una mercantilización absoluta. En consecuencia, con esta visión se valora todo lo privado como bueno y lo público como malo; por lo tanto se atacan los empleos gubernamentales; así mismo se debilitan los sindicatos –entre ellos los magisteriales- como organismos públicos de defensa de los derechos y conquistas históricas de los trabajadores y el trabajo femenino debido a las prestaciones generadas por la maternidad etc., que son adicionales a las otorgadas a los trabajadores masculinos.

La democracia es reducida a una práctica de consumo de los electores ante una oferta política. Los ciudadanos, en su carácter de consumidores tienen derecho a ser informados, de ahí la necesidad de transparencia. En consecuencia la eficiencia y el manejo ético del análisis de costos y beneficios se convierten en norma de la administración, la política y la vida social.

Para el neoliberalismo la práctica social se visualiza en forma pragmática: consiste en una acción racional del hombre para la obtención del máximo beneficio personal.

Los neoliberales ponen énfasis en los vínculos educación-economía; se impulsa la sujeción de la educación a la economía, promoviendo exclusivamente la educación para el trabajo, sin cuestionar el modelo económico, ni la situación de la propia economía.

Si lo privado y el mercado son necesariamente buenos, la educación es concebida como un “gran supermercado”, donde los consumidores eligen productos a consumir, por lo que “lo educativo” es considerado un producto elegido por los consumidores y los alumnos como clientes de las instituciones.

Los estudiantes son capital humano, deben desarrollar habilidades y actitudes para competir eficiente y efectivamente en un mercado global.

La institución educativa es un agujero negro, donde todo financiamiento es una pérdida si no es eficaz logrando producir estudiantes eficientes y competentes.

La educación y las escuelas se pueden autorregular y someter a la disciplina del mercado, mediante bonos, becas y créditos educativos y “planes de elección”,

mediante los cuales se financian con fondos públicos la elección de escuelas que realizan los padres de familia, transfiriendo de esa manera recursos públicos a las escuelas privadas y religiosas. El resultado finalmente es una mayor discriminación o desigualdad educativa, que refuerza la reproducción de jerarquías sociales, los exclusivismos religiosos o culturales y las diferencias étnicas y las desigualdades de clase. Lo anterior se ejemplifica con el caso chileno, donde se aplicaron los preceptos neoliberales en la reforma del sistema educativo, respecto a la cual números y recientes estudios señalan con mucha claridad la profundización de las desigualdades educativas.

Algunos aprueban mayor financiamiento a las escuelas si estas satisfacen necesidades del capital, p. e. incluyendo en los currícula la educación para el trabajo. Otros impulsan contratos, por ejemplo con empresas televisivas para lograr mayor equipamiento a cambio de una audiencia cautiva de estudiantes, así los alumnos se transforman en mercancía sujeta a los contratos entre escuelas y empresas.

Algunos otros autores como Tardif et al, (2000) plantean que la profesionalización de los docentes y la orientación profesionalizante de los programas de formación ha sido concebida e impulsada por una serie de fuerzas, instituciones y agentes identificadas con las posiciones neoliberales en los EU.

3.3.2. POSICIONAMIENTOS NEOCONSERVADORES

Cabe considerar, en consonancia con los planteamientos de Apple (1988), que los posicionamientos de los neoconservadores: derecha moderna o democrática, y de los populistas autoritarios: fundamentalistas religiosos y algunos grupos racistas, aunque no son del todo homogéneos, consisten básicamente en lo siguiente:

- Promover principalmente un retorno a los valores y la moralidad tradicional, mediante la selección autoritaria de lo legítimo y el control del conocimiento válido, excluyendo la diversidad y atacando al multiculturalismo, a la educación y los beneficios sociales para los trabajadores ilegales y sus

familias; todo ello articulado con la defensa del curriculum tradicional y el énfasis en la autoridad, la moralidad, la familia, la iglesia y la decencia.

- Se impulsa el compromiso de todos los actores sociales por la excelencia, el carácter y las normas tradicionales.
- Para lograr lo anterior se presiona a los editores de textos, para la selección de contenidos curriculares.
- Además se realiza un cambio disminuyendo la autonomía permitida e incrementando la regulación de las prácticas educacionales. Este cambio implica la conversión del trabajo de los profesores a una labor más estandarizada, sometido a una misma norma, vigilada y administrada al estilo de un establecimiento industrial, con restricciones a la confianza profesional en los educadores, lo que es contrario a su concepción como profesión liberal. El docente es considerado como productor cautivo del hábitus propuesto desde las elites y susceptible de sospecha y desconfianza.
- En algunos casos se regulan solo los contenidos y los métodos de enseñanza, y en otros, además las prácticas docentes.

Apple (ibid) señala que estas dos fuerzas, si bien se suman a los neoliberales en el seno de la alianza mencionada, tienen notorias diferencias respecto al carácter del Estado, ya que requieren, para poder lograr sus planteamientos, de un Estado fuerte e intervencionista, más que débil, como lo plantean los neoliberales. Además la alianza de los neoconservadores con el capital no es ciega, sino con una fuerte desconfianza; sin embargo es necesaria para sus propios propósitos.

Los posicionamientos de estas fuerzas ocupan un lugar subordinado frente a los posicionamientos neoliberales. Una muestra de lo anterior lo proporciona un periodista norteamericano (Suskind, 2004:198-199), al reseñar la salida de John Dilulio, Secretario de Tesoro en el gobierno de G. W. Bush, nos muestra la forma en que operan en situaciones micro, pero con efectos macro a nivel nacional en

EU y consecuentemente a nivel internacional, estas inserciones entre el neoliberalismo, el neoconservadurismo y el populismo autoritario.

Dilulio, director del “Bush’s Faith-based Initiative” y profesor de la Universidad de Pensilvania y a quién podemos caracterizar como intelectual y técnico perteneciente a la clase media norteamericana, había acompañado desde la campaña y durante el primer año de la administración a G. W. Bush y se había retirado desilusionado del gobierno norteamericano porque “sentía que su iniciativa había pasado de ser la retórica de campaña de Bush sobre el ‘conservadurismo solidario’ –una manera de ayudar a los necesitados- a ser un accesorio político y financiero...” a un asunto olvidado en la acción gubernamental; además se quejaba de que se hubieran abandonado los aspectos del programa político basados en la fe y de que se hubiera instalado en su lugar “el reino de *Mayberry Machiavelis*”.

Con el desencanto de este personaje se muestra que los planteamientos neoconservadores y fundamentalistas religiosos, no solo ocupan un segundo sitio con relación a la agenda neoliberal, sino que en forma descarnada imperaba el más vil pragmatismo, al menos en esa administración del gobierno norteamericano.

Como en los EU y en otras naciones, la prevalencia o dominancia en la cultura y en el espesor ideológico de la sociedad mundial, de posiciones neoconservadoras, ultra-conservadoras y populistas autoritarias, al lado o en alianza con el pensamiento neoliberal es lo que le da el carácter neoliberal-neoconservador al bloque ideológico mundial.

3.3.3. POSICIONAMIENTOS FUNDAMENTALISTA Y POPULISTA AUTORITARIO

La frontera entre los posicionamientos fundamentalistas y populistas autoritarios de diversa índole, son débiles y a veces imperceptibles.

En el fundamentalismo priva la identidad con sus principios doctrinarios, sean religiosos, étnicos, raciales o de otra procedencia; en muchas ocasiones los actores sociales que se nutren y recrean este discurso van más allá del mero predicar o enunciar, debido al extremismo de su creencia, a tal grado que lo convierten en fanatismo, y transforman la democracia cultural, la tolerancia activa o pasiva y los procesos interculturales, en sus propios enemigos a los que se debe destruir.

Mientras que los populistas autoritarios se inclinan a referir o dar prioridad al sentir de la base social en que fundamentan su liderazgo y a la que buscan ampliar, por encima de los principios doctrinarios que dicen impulsar. Dicha base social es realimentada por sus líderes con los principios ideológicos neoconservadores o la doctrina fundamentalista que comparten, sin embargo la ampliación de su base social les exige una tolerancia y una comunicación intercultural, al menos temporal.

Los dos posicionamientos son autoritarios, ya que su agenda es de dominación o imposición de lo particular –sus posiciones- sobre el interés general de toda la sociedad; de ahí que el liderazgo, formas de organización, rasgos de personalidad y prácticas sociales, sean autoritarias y antidemocráticas en su fondo, aunque difieran en su forma.

Cabe realizar algunas precisiones respecto a los procesos de dominación propios de estas fuerzas y sus actores concretos:

- En una modalidad, solo en apariencia se sujetan a las normas de procedimiento democrático, en tanto les sean útiles para escalar las posiciones e imponer su agenda; y llegados a ese punto, destruyen el andamiaje jurídico y los procesos sociales y políticos propios de la democracia liberal, como sucedió en los casos del nazismo alemán, el fascismo italiano y el falangismo español, que dominaron la escena europea en los años previos y hasta el desenlace de la segunda guerra mundial; e incluso varias décadas después, como en el caso de España.

- En otros casos asumen el poder mediante golpes de estado, para imponer nuevas normas, instituciones y prácticas acordes con su doctrina particular e incluso buscan legitimarlas mediante una “apertura” democrática; este tipo de casos se pueden ejemplificar claramente con las dictaduras militares que imperaron en Sudamérica principalmente en la década de los 70 del siglo XX.

Como una viñeta que pinta de cuerpo entero al autoritarismo de las falanges españolas, así como la relevancia de la cuestión educativa en el desarrollo del bloque ideológico, transcribo un texto periodístico de Aranda Luna (2012) sobre el caso en cuestión:

Hace más de medio siglo, el 12 de octubre de 1936 en el paraninfo de la Universidad de Salamanca ocurrió un hecho insólito: el general español José Millán Astray gritó una frase que lo haría famoso y cuyo eco oscuro al parecer llega a nuestros días: “¡Muera la inteligencia! ¡Viva la muerte! o ¡Muera la intelectualidad, viva la muerte! según otra versión. El general resumió como no se había hecho nunca, la esencia del fascismo.

También ese día al contestarle [...] un poeta, poeta tenía que ser, nos regaló toda una lección moral. Con asombroso valor Miguel de Unamuno le dijo al militar: venceréis porque tenéis la fuerza bruta pero no convenceréis porque les falta la razón y el derecho en la lucha. Y así ocurrió: los fascistas no convencieron pero vencieron. Fusilaron disidentes ¡y escuelas! Sí, los pelotones de fusilamiento franquistas también disparaban contra las escuelas vacías.

Cabe hacer un alto en este punto, para señalar que no se trata solamente de una cultura en abstracto, integrada por configuraciones simbólicas, ni de ideologías de clase al margen de las personas que constituyen éstas, ya que realmente en su articulación con otras esferas de la realidad, las posiciones neoliberales y neoconservadoras, así como las populistas autoritarias o las fundamentalistas, se encuentran encarnadas e imbricadas con la subjetividad individual y social.

El concepto de “personalidad autoritaria” resulta particularmente útil para dar cuenta de la imbricación entre un orden sociocultural y la personalidad de los individuos; fue acuñado principalmente por Adorno (Adorno et al, 1950) para estudiar los rasgos de personalidad de los alemanes en el período precedente a la segunda guerra mundial y hasta el desenlace de la misma.

Adorno, Horkheimer y demás colaboradores de la Escuela de Frankfurt partían del supuesto de que los prejuicios y en general la hegemonía social y política del nazismo, lejos de ser causada solamente por situaciones de coyuntura política o circunstancias estructurales sociales, estaban enraizados en la personalidad individual.

Los investigadores de la Escuela de Frankfurt consideraban que “los prejuicios raciales y religiosos y las tendencias etnocéntricas, son rasgos propios de este tipo de personalidad, el espíritu de jerarquía social, la sumisión ante el superior y el servilismo ante la autoridad, rigidez de pensamiento y conservadurismo en actitudes y creencias, incluso convencionales, sentimiento de dominio ante los que son considerados «inferiores», intolerancia, rigorismo, etc. Formaban parte de dicha personalidad”. (Cortés y Martínez, 1996)

La investigación de la personalidad autoritaria o “Escala F” –de Fascismo– desarrollada por Adorno et al (1950 en Jay, 1974), incluía nueve variables básicas:

1. “Convencionalismo: Adhesión rígida a valores convencionales, de clase media.
2. Sumisión autoritaria: Actitud sumisa, no crítica, hacia autoridades morales idealizadas del grupo.
3. Agresión autoritaria: Tendencia a mantenerse en guardia y a condenar, rechazar y castigar a la gente que viola valores convencionales.
4. Anti-introspección: Oposición a lo subjetivo, lo imaginativo, lo sensible.
5. Superstición y estereotipo: La creencia en determinadas místicas del destino individual: la disposición a pensar en categorías rígidas.
6. Poder y “rudeza”: Preocupación por la dimensión líder-seguidor, fuerte-débil, dominación-sumisión; identificación con las figuras del poder;

énfasis excesivo sobre los atributos convencionales del yo; afirmación exagerada de la fuerza y la rudeza.

7. Destructividad y cinismo: Hostilidad generalizada, difamación de lo humano.
8. Proyectividad: La disposición a creer que en el mundo ocurren cosas terribles y peligrosas. La proyección hacia el exterior de impulsos emocionales inconscientes.
9. Sexo: Preocupación exagerada por las peripecias sexuales.”

Como puede apreciarse, el concepto de personalidad autoritaria es complejo e inclusivo, ya que integra aspectos nacionalistas, raciales y autoritarios singulares que permiten caracterizar la forma de pensar y actuar el nazismo alemán y, de hecho, configuran su ethos particular.

Wilhelm Reich (1973) estableció diversas condiciones sobre las cuales se erige la hegemonía de las posiciones conservadoras y específicamente las autoritarias en el caso de la Alemania de los años 30: el efecto de “reacción” de la ideología sobre la economía de la sociedad, la existencia de procesos autoritarios en la familia y la dialéctica entre individuo y masas, todos basados en la “ideología del jefe” (el Führer), es decir, en un cierto liderazgo carismático ante las masas, en correspondencia con una fuerte autoridad del jefe de familia, al margen de toda deliberación argumentativa. W. Reich llega a postular que el conjunto de estos y otros procesos generaban la existencia de una “psicología de masas” propia del fascismo y señala (Reich, *ibid*: 21) que “un "führer" no puede hacer la historia más que si las estructuras de su personalidad coinciden con las estructuras de amplias capas de la población, vistas desde la perspectiva de la psicología de masas”.

Todavía en la actualidad (2012) se encuentran noticias periodísticas que muestran la pervivencia del autoritarismo enraizado en masas populares y discursos que pudieran parecer solo atávicos:

Inicia el juicio contra 26 presuntos neonazis alemanes. Los individuos están acusados de pertenecer a esa agrupación contraria a la Constitución y

situada en la extrema derecha, de acuerdo a la Fiscalía del Estado de Renania del Norte Westfalia.

Los hechos sucedieron cuando alrededor de cien neonazis atacaron una vivienda [....] Con palos, cohetes y barras de metal destrozaron las ventanas y gritaron amenazas... En otras ocasiones golpearon a antifascistas, espionaron a quienes se declaraban de izquierda y pintaban suásticas en la vía pública...

El objetivo de la “Casa Café” [color que identifica al neonazismo en Alemania], que se instaló en Bad Neuhnar-Ahrweiler en 2010 era crear un estado según el modelo de la Alemania de Hitler, que fue una dictadura. Entre los “sueños” por alcanzar por parte de algunos de los detenidos se cuenta el estallido de una revolución de extrema derecha durante la que se ejecute a todos los antifascistas.

[Según un experto alemán en Neonazismo] “todos ellos (el sector neonazi) tienen el miedo idiota de que la raza blanca se hunda”.

(Periódico “La Jornada”, 28/08/2012)

Este tipo de posicionamientos no solo se han encontrado en Europa, sino en Asia y América.

Al mostrarnos la situación en Japón que guardan los estudios basados en el enfoque teórico de Antonio Gramsci, Ohara y Matsuda (2004:210-212), nos informan que “en el pasado los círculos dirigentes japoneses lograron compilar un libro de texto del Estado basado en la visión *shintoiista* y *tennoista* de la historia nacional imponiéndolo al pueblo y llevándolo hacia tendencias guerreras”.

Así mismo, dichos autores, analizan algunas iniciativas realizadas actualmente por parte de fuerzas neoconservadoras y ultra-nacionalistas japonesas, quienes editan y venden un nuevo libro de texto de historia que contiene su propia visión sobre el Estado, la historia y la cultura, del cual se han vendido varios millares de copias, pero que no ha sido adoptado por la mayoría de las escuelas públicas.

Dichos autores reseñan el análisis del profesor Akira Itoh, que aquí sintetizamos, acerca de la motivación y posiciones de los editores del libro, consistentes en que:

1. Argumentan que el pueblo japonés es “una nación homogénea”, unida “bajo el Estado único del emperador (*Tenno*)” y que la integridad nacional del pueblo japonés y el *Tenno* se basa en la fe y la tradición religiosa.
2. Proclaman la superioridad de la civilización japonesa sobre “las cuatro civilizaciones mundiales”: Mesopotamia, Egipto, India y Huang Ho y alaban la habilidad de la nación para asimilar las culturas extranjeras dentro de una cultura japonesa pura.
3. Caracterizan los últimos 100 años de historia japonesa como una lucha contra la opresión de las grandes potencias occidentales y por la existencia de una esfera legítima de influencia japonesa en Asia oriental; justifican las agresiones de Japón contra China y Corea. Bajo ese enfoque, la guerra del pacífico fue una culminación de esa lucha, donde Japón tuvo un papel estelar en la liberación de Asia contra las potencias occidentales.
4. Reviven el autoritarismo de Estado, por lo que sería una gran amenaza para la independencia y seguridad Japonesa, el que China y Corea fueran eventualmente invadidas (por otras naciones).
5. Así mismo, las mencionadas agresiones de Japón contra esos dos países, se consideran una lucha contra su chino-centrismo y se interpreta que la lucha de la nación japonesa fue para cumplir su misión histórica, ya que representaba la civilización moderna en Asia.

Para Ohara y Matsuda (óp. Cit.:212), es muy claro que esos círculos japoneses buscan revisar la historia de Japón, para identificarlo como:

(Un) País `liberador` de Asia, como una nación próspera y fuerte que reinaba sobre el mundo en el pasado, [y para lograr ese propósito] dan importancia especial al `mito` japonés y a las `leyendas` como la única razón capaz de justificar científicamente la integridad de la nación japonesa y la `pureza` de su cultura...

Los señalamientos anteriores son suficientes para dar cuenta de la existencia de fuerzas y proyectos neoconservadores o ultra-conservadores en Europa y Japón; sin embargo su existencia no es exclusiva de un continente o un país, sino que están presentes donde existe el capitalismo imperialista y la modernidad avanzada, incluyendo los EU, así como en otras latitudes, es decir, en países en desarrollo y en los altamente marginados.

3.4. EL PRINCIPIO EDUCATIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE HEGEMONÍA Y LOS PROCESOS GEOCULTURALES

3.4.1. EL PRINCIPIO EDUCATIVO Y EL CENTRO DIRECTIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE HEGEMONÍA Y LA CONSTITUCIÓN DEL BLOQUE IDEOLÓGICO

Algunas de las condiciones que señala Gramsci (1980:141) para el desarrollo de la hegemonía, según se refiere en apartados anteriores, están dadas en el plano mundial, aunque se presentan de forma distinta a lo que dicho autor encontró en la Italia de la primera parte del s. XX e implican y requieren para su cabal desarrollo, la existencia de un bloque ideológico.

Retomando y adecuando sus planteamientos teóricos, para la constitución de un bloque ideológico se puede establecer que requiere dos condiciones o componentes que interaccionan entre sí: un centro directivo y un principio educativo que se despliega como filosofía de vida.

El centro directivo de los intelectuales

De acuerdo con los planteamientos de Gramsci, en principio se requiere la existencia de “un centro directivo sobre los intelectuales”. Sin embargo, puede afirmarse que en el mundo globalizado no es “uno” en el sentido de un cuerpo o institución situada en un espacio físico, sino que la función realizada por este centro directivo se encuentra distribuida y diversificada.

Quizá el desarrollo de esta función quede situado principalmente en las agencias internacionales y multinacionales, digamos como ejemplo: OCDE, BM, FMI; además de las universidades globales, principalmente las especializadas en la investigación, las cuales en efecto “actúan” sobre el conjunto de intelectuales, sobre todo los pequeños y medianos intelectuales.

Las universidades globales de investigación generan las teorías y modelos que interpretan diversos aspectos de la realidad global, al mismo tiempo que proponen directrices y políticas; mientras que los organismos multilaterales tienen por función principal proponer y llevar a cabo políticas, mientras de modo secundario proponen representaciones de la realidad global y las diseminan. En cuanto a las entidades propias de los Estados-nación o Estados Posnacionales, como son los ministerios y universidades nacionales y locales, también actúan sobre los intelectuales, pero ante todo reinterpretando teorías y políticas, a veces de manera simplemente reproductiva y otras con una posición crítica hacia las mismas. Todo este conglomerado actúa sobre los intelectuales, al mismo tiempo que éstos les dan vida y también “actúan” en ellas y desde ellas; se trata en síntesis de un centro educativo policéntrico o con una configuración geográfica y socialmente descentralizada.

Adicionalmente cabe precisar que los grandes intelectuales se generan en las llamadas universidades globales, específicamente en las universidades de investigación (Marginson y Ordorika, 2010). Éstas agencias internacionales y multinacionales sirven de espacio de negociación entre las naciones y principalmente entre las grandes potencias y son el principal núcleo de dirección, mediante financiamiento y directrices de política públicas, que orienta a los gobiernos nacionales y sus ministerios de planificación, economía, finanzas, cultura y educación, principalmente; instancias, todas ellas, plagas de pequeños y medianos intelectuales.

Lo anterior permite visualizar el “centro” directivo distribuido y diversificado y la acción visible sobre los medianos y pequeños intelectuales en el siguiente esquema.

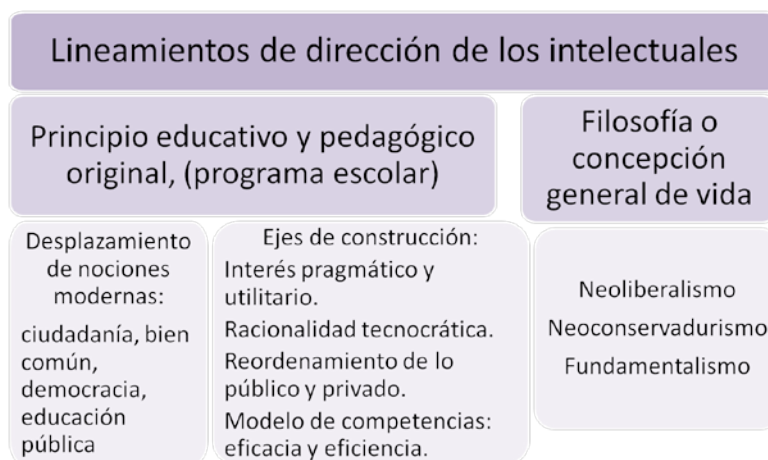
Gráfico 15. Centro directivo del bloque ideológico dominante



El principio educativo

Además, la dirección ejercida por el centro directivo del bloque ideológico sobre los intelectuales se afirma a través de dos líneas principales: el principio educativo y pedagógico y la filosofía o concepción general de vida.

Gráfico 16. Principio educativo y filosofía del bloque ideológico



La primera línea consiste en el “principio educativo y pedagógico”, categoría de la que Gramsci indica su necesaria originalidad, requiere discutir su alcance y significado, respetando sus relaciones con el o los programas educativos a los que se articula.

En este orden de ideas, Suárez (2004) desarrolla los componentes de lo que él llama “el principio educativo de la nueva derecha”, en el que se incluye un “conjunto más o menos coherente de conceptos, valores, representaciones e imágenes (que) tienen el objetivo de desplazar los contenidos culturales involucrados en las nociones modernas de ciudadanía, bien común, democracia, educación pública, y sustituirlos por otros, producidos en el marco de la ética del mercado del libre consumo”.

Así mismo, hemos señalado (Martínez Rosas, 2003) que las características principales del pensamiento neoliberal y neoconservador se configuran por cuatro ejes que fundamentan la constitución de su proyecto cultural y educativo:

- El interés pragmático y utilitario, el cual permite contar con cierta fundamentación epistemológica, en tanto interés cognoscitivo que no solo es técnico, sino que otorga valor de verdad al conocimiento útil, por un lado, y por otro, posibilita desarrollar la noción de capital humano, así como la “humanización de la economía”.
- La racionalidad tecnocrática que se estructura con base en las nociones de mercado, descentralización, calidad, planeación y evaluación.
- El reordenamiento de lo público y lo privado, donde se incluye el impulso a la privatización de la cultura y la educación, a través de diversos mecanismos, entre ellos sistemas de becas, el sometimiento de la investigación y otras actividades sustantivas de las instituciones de educación superior (IES) a los intereses “privados”, además de transparentar “lo educativo” y con ello las prácticas docentes.
- El modelo de competencias o empresarial centrado en la eficiencia en el uso de recursos (tiempos, NTICS) y la eficacia en la instalación de valores empresariales y competencias laborales.

Sin duda existe un desplazamiento de las categorías más importantes que permitieron estructurar el pensamiento moderno, a grado tal que los ejes de la racionalidad se han trastocado permitiendo el tránsito desde el liberalismo hacia el

neoliberalismo y desde el conservadurismo hacia la nueva derecha o neoconservadurismo, quebrando la cultura que sustentaba el llamado Estado de bienestar y los derechos humanos colectivos o de segunda generación, particularmente las conquistas laborales.

En este sentido, el principio educativo que permite construir la hegemonía a nivel global, es decir, los elementos geoculturales con posición dominante, y que se convierten también en componentes de la geoeducación son un conjunto de conceptos, valores, representaciones e imágenes, a decir de Suarez, y a nuestro modo de ver en su parte fundamental son un conjunto de categorías de pensamiento ligadas a valores y deseos que sirven para representar la realidad social y para darle dirección a las prácticas de los sujetos sociales en esta realidad globalizada, es decir, construir un sentido de vida, pero se trata de un principio educativo ligado al bloque ideológico neoliberal-neoconservador.

La segunda línea se deriva del principio educativo y consiste en “una concepción general de la vida, una filosofía que ofrece a los adherentes una `dignidad` intelectual que le (provee) de un principio de distinción y (de) un elemento de lucha contra las viejas ideologías coercitivamente dominantes (que dominan por medio de la coerción)”.

- En nuestra realidad presente a esta filosofía o concepción general de la vida justamente le llamamos pensamiento neoliberal y neoconservador.
- Además, señala Gramsci, la segunda línea consiste también en “un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original, que interese y dé una actividad propia, en su campo (dominio) técnico, a la fracción de los intelectuales, que es la más homogénea y la más numerosa (los docentes, desde los maestros elementales a los profesores universitarios)”.
- Podemos afirmar que esta condición se cumple, con los programas educativos de los gobiernos llamados neoliberales, que ponen en práctica las “sugerencias” de los organismos internacionales (BM, FMI) o multilaterales (OCDE), cuyo principio fundamental es la noción de calidad educativa, adicionada ahora con programas basados en competencias.

Las características mencionadas por los dos autores anteriores establecen de manera general en qué consiste el principio educativo y pedagógico del bloque ideológico; a lo que cabe agregar, que dicho principio se articula y concreta en programas educativos específicos y en la redefinición de los perfiles tanto del sujeto educador como del sujeto en formación.

Es en el principio educativo y en el centro directivo del bloque ideológico donde hacen intersección la geoeducación y la geocultura; ahí, en este nodo o “interfase” es donde surge la hegemonía del bloque histórico, al articularse educación y cultura en la globalización.

Desde la perspectiva del análisis político del discurso desarrollado entre otros por Laclau y Mouffe (1987), en palabras de Pérez Arenas (en Orozco y Ponton, 2013): existe una nueva “identidad social” que se constituye:

(...) en el momento en que distintos elementos (significantes flotantes) sin relaciones dentro de una estructura (sin amarres), en un momento dado y de manera procesual se estructuran, detienen o fijan un orden social, es decir, se convierten en una parte de una red de significado, lo que hace posible la configuración de una red de significado o campo de significación como resultado de un encadenamiento, que es posible solo a condición de que un cierto significante “acolche” todo el campo.

En la década de los ochenta, por ejemplo, la investigación y la formación académica, fueron los significantes que estructuraron, anudaron, organizaron, condensaron o “acolcharon”, a todos los demás elementos en torno a la formación de los posgrados... Este elemento capaz de anudar es denominado *point de capiton* o punto nodal en términos de Laclau y Mouffe (1987) constituyendo el núcleo de la identidad del objeto o campo en cuestión.

Para el caso que se analiza, el *point de capiton* es la calidad educativa, que ha permitido dislocar otros enfoques y perspectivas de construcción del campo educativo, generar un punto de inflexión y no retorno a los discursos previos y reconstruir desde este punto nodal agendas educativas globales.

Se trata de una idea—fuerza desplegada en todo su potencial constructivo del espacio educativo y cultural.

Con base en lo anterior reafirmamos la necesidad de seguir discutiendo los alcances y significados de las categorías que conforman el principio educativo y por otra la capacidad del Bloque Ideológico a escala global, que ha logrado construir su principio educativo y su centro directivo de los intelectuales, dándole una consistencia y configuración particular a la geoeducación y a la geocultura; elementos sin los cuales sería incomprensible la fortaleza y el consenso de que goza el Bloque Histórico de la sociedad mundial en los inicios del siglo XXI.

3.4.2. HEGEMONÍA Y NEOHEGEMONÍA. PENSAMIENTO ÚNICO Y HETEROGENEIDAD CULTURAL

Pensamiento único y pensamiento hegemónico

A diferencia del capitalismo industrial, que era inclusivo a través de las relaciones de explotación y dominación, el nuevo capitalismo tiene *escasa vocación hegemónica*, según afirma Tedesco (2005), quién sustenta esta tesis en el argumento de que no existe un nivel de solidaridad orgánica, retomando la noción de Durkheim, porque en el nuevo capitalismo se rompe la tendencia `natural` a vivir juntos, ya que genera fenómenos de exclusión y “la mayor precariedad, la ausencia o la ruptura de los vínculos”; La inclusividad del capitalismo industrial “implicaba la necesidad de postular un pensamiento hegemónico”.

Nuestro autor también establece la diferencia entre pensamiento único y pensamiento hegemónico y señala que el `pensamiento` neoliberal “puede ser concebido como único porque hasta ahora no enfrenta alternativas, pero para ser hegemónico tiene que convencer y ser capaz de generar adhesión”.

Afirma Tedesco que la débil vocación hegemónica del nuevo capitalismo se asocia a los cambios en los patrones de funcionamiento de las instituciones responsables de producir y distribuir bienes culturales, como la escuela y la TV. En el capitalismo industrial se basaban en la oferta homogeneizante de un mismo

producto para todos, como expresión de la voluntad de sectores poderosos; mientras que actualmente estas instituciones se basan más en la demanda. Se trata de un cambio de lógica donde se tiene que responder a las demandas del cliente, por ejemplo de Internet o de la TV por cable; del alumno-cliente en las escuelas. Tedesco (Ibid) cita la tesis de Wolton (2000), quien señala que la oferta establece los marcos de referencia que debe conocer la demanda, por lo que esta debe adecuarse, lo cual implica, en última instancia reforzar la dominación; sin embargo, este señalamiento no le lleva a desestimar su afirmación acerca del cambio de lógica en los patrones de funcionamiento de las instituciones culturales, el cual sustenta la tesis de la escasa vocación ideológica del nuevo capitalismo.

A diferencia de los planteamientos arriba mencionados de Tedesco y en consonancia con la interpretación de Wolton, podemos afirmar que el hecho de que las instituciones culturales se preocupen y atiendan los deseos, aspiraciones y necesidades de los demandantes, implica readecuar y perfeccionar la oferta, haciendo más fino y estrecho el vínculo entre oferta y demanda y, por tanto, fortaleciendo la presencia y capacidad de interpelación de los discursos y modelos ofertados desde tales instituciones; se trata en lo fundamental de una mayor capacidad de intervención de esas instituciones en la socialización y la constitución de subjetividades. Justamente a estos fenómenos responde la sustitución de la figura del *homo faber*, propia del capitalismo industrial tradicional, por la del *homo videns*, propia del sujeto del consumo virtual.

Contrariamente a la tesis de Tedesco, podemos afirmar que la conformación de una cultura de masas de carácter global, por una parte y el creciente papel de los Mass Media en este proceso, ampliando su cobertura en cuanto les es posible en el espacio radioeléctrico, son signos ineludibles de que la vocación hegemónica del *nuevo capitalismo* al contrario de diluirse, se amplía y profundiza. Otro signo de que esta vocación se desarrolla con mayor fuerza que en la fase anterior del capitalismo y de la modernidad de la época pre-globalización, se encuentra en lo que Puiggrós (1990) señala como rasgos de los sistemas educativos latinoamericanos modernos: el cierre de los antagonismos y la *homogeneidad discursiva*; justamente porque los planteamientos del discurso neoliberal y

neoconservador son el contenido del discurso homogéneo que, con todas sus fisuras o intersticios, se disemina a través de los ministerios educativos y las instituciones escolares; para el caso mexicano Yurén (1988), en su estudio acerca de los valores que han guiado al sistema educativo durante su historia, señala que el criterio axiológico rector en el momento actual es el *desarrollo productivo con equidad*, justamente una fórmula cuyo cuño pertenece a la CEPAL, que, desde nuestro punto de vista, forma parte del esa homogeneidad discursiva con sus relativas fisuras. El desarrollo y, principalmente, la productividad son categorías estrechamente articuladas al núcleo duro del discurso neoliberal.

Por otra parte, coincidimos con Tedesco (ibid) cuando afirma que el pensamiento único, no es necesariamente hegemónico en el largo plazo, sin embargo lo es mientras no exista precisamente un pensamiento alternativo. El `pensamiento` hegemónico es capaz, mediante operaciones de subsunción, de realizar un proceso neohegemónico; en ese sentido el `pensamiento` hegemónico que no solo es neoliberal –como indica Tedesco-, sino que además es neoconservador y populista autoritario (Apple,1988); es hegemónico, porque actualmente es `único`, aunque convenza aparentemente a pocos.

El pensamiento neoliberal, mediante esta operación neohegemónica, de hecho convence a tantos, que con él se guían la mayoría de las prácticas económicas, políticas y culturales en el mundo, inclusive las prácticas educativas -donde se muestra su grado de sedimentación y consenso-.

A modo de ejemplo, coincidimos con quienes han dicho que al comprar y comer una hamburguesa de alguna cadena norteamericana de comida rápida, se está aceptando no solo la práctica económica de consumo, sino la inserción de la persona en la economía de mercado, al mismo tiempo que en una cultura culinaria, generándose o reproduciéndose un particular modelamiento del gusto alimentario y unos hábitos de consumo; de este modo el consumidor-comensal, al practicar y consumir la comida rápida, se articula al pensamiento “único” y “hegemónico”, aunque disienta en su conciencia de muchas proposiciones neoliberales-neoconservadoras.

Hegemonía y heterogeneidad cultural

Aunque en la esfera de la cultura existen proyectos con posición dominante que desarrollan un pensamiento único, uniforme y homogéneo, principalmente por medio de la industria cultural y la interpelación que propone esta cultura ad hoc de la Economía-mundo o ideología económica, es decir la doctrina neoliberal reiterada en cada mensaje televisivo y en múltiples acciones cotidianas en los más diversos ámbitos, acorde a las estructuras y procesos económicos globales; estos no son los únicos proyectos culturales.

También en esta dinámica y compleja heterogeneidad cultural y como un factor relevante de la misma, además de la industria cultural, coexisten en competencia, aunque con desigual poder, múltiples proyectos educativos, la mayoría subordinados a los proyectos educativos de los Estados-nación, así como múltiples identidades y formaciones culturales divergentes y alternativas a los proyectos y discursos hegemónicos.

Operaciones neohegemónicas

El pensamiento neoliberal-neoconservador es, en efecto, un pensamiento casi único, ya que los discursos y proyectos “alternativos” emanan de las clases, estamentos y sectores sociales subalternos con una presencia meramente marginal y a veces solo testimonial. Además es el pensamiento hegemónico en el amplio espectro de las prácticas sociales, puesto que genera adhesión en las prácticas y en los discursos ordinarios de sentido común, así como en los campos estructurados por saberes, como es el caso del educativo, aunque este ejercicio cotidiano de vivir con el pensamiento hegemónico provoque a su vez tantas insatisfacciones.

Las insatisfacciones, la existencia de discursos alternativos y prácticas divergentes, son hechos que coexisten con la unicidad y hegemonía; de ahí que el pensamiento neoliberal-neoconservador contenga en su interior y coexista al exterior con pequeñas y grandes fisuras hasta ahora inarticulables.

El pensamiento hegemónico se configura con el conjunto de proposiciones del bloque ideológico dominante, pero sufre procesos continuos de reelaboración,

convirtiéndose continuamente en neohegemónico al subsumir, en algunas circunstancias, los elementos y posiciones anteriormente alternativas y contrahegemónicas; además de incluir y reelaborar las fisuras e intersticios internos o fundacionales del propio bloque.

En el proceso de neohegemonía, el *bloque ideológico neoliberal y neoconservador* puede en un momento dado, subsumir otros planteamientos, como el del multiculturalismo y la interculturalidad, en calidad de elementos subordinados y en relativa contradicción con otros, como el fundamentalismo religioso y las posturas racistas que no aceptan las consecuencias de un mundo multicultural, como es la tolerancia pasiva y activa, el diálogo intercultural, etc. En el caso de que no puedan estos elementos ser subsumidos, es decir, integrados, ordenados y articulados en alguna medida a los elementos principales del pensamiento neoliberal y neoconservador, se constituyen como elementos culturales potencialmente contrahegemónicos, susceptibles de conformarse como parte de un proyecto alternativo y antagónico en la educación y la cultura. Las decisiones al respecto, son un asunto de política cultural.

Las formas y procesos particulares de imbricación y contradicción entre estos elementos culturales, así como la generación de intersticios en el discurso y cultura globales, son o deben ser temas de exhaustiva investigación en el plano mundial, pero también en el nacional y el local. Esta es una tarea de las instituciones y de los actores sociales y políticos; los intelectuales que ocupan estas posiciones requieren construir a las instituciones como campos de dinámicas democráticas para desarrollar en su interior y desde ellas, las interpelaciones necesarias, los debates y posicionamientos en torno a la geocultura.

3.5. REGIONALIZACIÓN HEMISFÉRICA DE LA GEOCULTURA. EL CASO DE AMÉRICA DEL NORTE

En la dialéctica entre economía, política, seguridad y cultura se debe identificar como influye cada dimensión en las otras. Consecuentemente, es de suma

importancia estudiar los procesos y efectos de la globalización, los tratados comerciales, etc. en la dimensión cultural, la educación y en la vida y constitución de los sujetos sociales, tanto en cada país, como a nivel mundial.

En virtud de que EU, Canadá y México son socios en el TLCAN, este tratado puede ser un vehículo no solo de integración regional en el plano económico, sino en el plano cultural. Dicho proceso es una integración entre desiguales, con subordinación de los más débiles y reforzamiento de los países e inclusive de los sectores y ramas hegemónicas al interior de la propia zona del TLC.

Algunas autoras (Busman y Estinuo, 2001) plantean que, desde el punto de vista canadiense “la producción cultural” abarcaba automóviles y televisiones, pero que incluía una “dimensión intangible” y que los productos culturales norteamericanos “erosionan la integridad cultural canadiense”; dichas autoras también consideran que debido a la globalización, los Estados canadiense y mexicano están redefiniendo su concepción de cultura y “reevaluando lo que se considera como industria cultural y su papel en la formación cultural”.

Para México, y en general para Latinoamérica, la sociedad y estilo de vida estadounidense, son el principal referente de modernidad y capitalismo (Arispe, 1977). Existe marcado temor de que la cultura mexicana, al igual que la economía y la política, esté perdiendo en el largo plazo su autorreferencialidad.

Por eso coincidimos con González Ortiz (2001) cuando señala que en la industria cultural y particularmente en el sector audiovisual se

Deberá tener presente las asimetrías de los Estados-nación... comenzando por identificar las dos grandes y antagónicas tendencias que tienen en esta área los dos bloques geopolíticos, Europa y América, copyright vs propiedad intelectual de artistas audiovisuales.

En su conjunto estas vertientes o componentes de la cultura global generan una producción simbólica sin precedentes y dan cuerpo a un acelerado desarrollo de la dimensión cultural, la cual invita a una reflexión de segundo orden sobre la semiosis social.

La reflexión de “segundo orden”, propia de las ciencias de la cultura y ciencias sociales en general, sobre los nexos entre la semiosis social –de primer orden- y la realidad social “material”; ha permitido postular que no solo la materialidad social, sino también otros componentes sociales como los sistemas simbólicos tienen la capacidad de generar polos de identificación y, con ellos, la constitución de sujetos sociales.

Si bien no puede hablarse actualmente de una cultura global totalmente homogénea, como construcción semiótica estable, más allá de la cultura de masas que promueve la industria cultural por una parte y la ideología de la economía global por otra, si puede decirse que existe una cultura global diversa y heterogénea que incluye los anteriores componentes más homogéneos, al lado del abigarrado mosaico de proyectos culturales coexistentes en la cultura mundial. Todos ellos son fuentes de discurso e interpelan con desigual poder a los sujetos sociales para que se constituyan con rasgos específicos.

A MODO DE CONCLUSIÓN: EL BLOQUE IDEOLÓGICO NEOLIBERAL-NEOCONSERVADOR EN EL CONTEXTO GLOBAL

Una reflexión final, que no es cierre conceptual del texto, sino apertura de múltiples tareas e interrogantes nos lleva a considerar que la globalización en las condiciones actuales ha estado principalmente al servicio de las naciones y clases sociales hegemónicas; sin embargo esta condición no determina la imposibilidad de que, en un momento dado, pueda estar al servicio de los valores, utopías e intereses de las fuerzas sociales mayoritarias, en gran medida, de los pobres y excluidos del mundo.

La posibilidad anterior nos lleva a señalar que las oposiciones entre lo global y lo local, así como entre diversidad y uniformidad, no son eternas, ni irresolubles.

La globalización bajo la hegemonía -y conducción- de las fuerzas pragmático-conservadoras, es decir con base en el desarrollo mundial de sus proyectos, tiene fuertes consecuencias e implicaciones para toda la humanidad (Rendón y Salas 1996, Miranda y Salvia 1997, Capella 2002) que consisten en:

- El impulso del consumo posmoderno o virtual –y con ello la potenciación de la industria cultural- para suplir las carencias de consumo material entre capas cada vez más amplias de la población empobrecida.
- Que los jóvenes y adolescentes enfrenten la exclusión de los canales de integración tradicionales y dificultades adicionales en el acceso a la educación y al empleo.
- Inclusive la globalización de las redes criminales y particularmente del narcotráfico.

Al respecto podemos decir que la globalización, en su modalidad actual, acelera estos procesos que se han desarrollado al interior de cada país y que, en consecuencia, las dificultades para que los sujetos sociales puedan otorgar sentido a la vida y a su propia existencia se han acrecentado.

Todos los anteriores son rasgos y consecuencias que señalan y dan forma a una situación mundial caracterizada por una fase de iniciativa y ofensiva de las clases sociales y Estados nacionales tradicionalmente dominantes, mismos que se han asociado estrechamente con sus similares en el resto de los países, con la finalidad de proseguir el desarrollo de la llamada “globalización neoliberal”, denominación con la que se hace alusión al proyecto histórico y social dominante.

Este bloque histórico ejerce unipolarmente la dirección de la humanidad, son fuerzas pragmático-conservadoras, a las que une e identifica una historia de dominación y un proyecto histórico integral y mundial y que han logrado ser dominantes en las diversas dimensiones de la vida social mundial, hasta lograr cierto consenso en el sentido común de las grandes masas.

Dicho bloque histórico mundial, se encuentra en proceso de consolidación. En las dimensiones económica, militar y política existe una relativa unificación en torno un solo proyecto. En la dimensión jurídica los consensos relativos son menores, existe un cierto andamiaje a través de la ONU y de otras instituciones, que los EU se resisten a aceptar plenamente, como es el caso de la Corte Internacional de Justicia. En la dimensión cultural vale la pena detenernos para discutir los procesos de consolidación o no de la hegemonía.

Los componentes y proyectos culturales que configuran esta dimensión de la globalización indican la coexistencia de numerosas identidades y proyectos culturales que crean una especie de caleidoscopio en la semiosis social en el que se muestran múltiples configuraciones posibles de la cultura global que puedan ser estables durante un período.

La configuración definitiva que adquiera la cultura global en la fase de maduración de tal transición o mutación, es aún incierta. Por ello se puede afirmar que en la dimensión cultural es donde menos existen consensos. De esto se deriva la necesidad de revisar la tesis de que la humanidad transita por una era geocultural, según el planteamiento de Goroztiaga (2000), ante todo, precisando el sentido y peculiaridades del tránsito hacia un consenso cultural global.

Esta dimensión de la formación social mundial es la que está principalmente en disputa. La dirección intelectual y moral sobre el conjunto de la humanidad se ejerce en casi todas las dimensiones de la vida planetaria; las categorías y proposiciones neoliberales-neoconservadoras se han apropiado de las mentes, las prácticas y los corazones a lo largo del planeta.

Sin embargo la hegemonía no será completada sin un cierre de los antagonismos culturales y sin la continua reelaboración neohegemónica que incluye la subsunción de proyectos culturales divergentes a los del proyecto neoliberal-neoconservador, para generar un período de largo alcance y profunda estabilidad. Podemos afirmar que es en el sustrato ético donde el bloque ideológico muestra sus mayores y permanentes intersticios y hasta fisuras internas y es también en este sustrato donde más cuestionamientos recibe desde los proyectos alternos.

Es posible señalar que si el bloque histórico mundial no logra extender o mantener su hegemonía ejerciendo su dominio en la dimensión cultural; es decir, si como bloque ideológico no logra efectivamente desarrollar consensos durante un período de larga duración, su consolidación como fuerza directriz de la sociedad mundial se encontrará siempre en permanente riesgo.

En las circunstancias existentes las fuerzas sociopolíticas con proyectos individuales alternativos en lo cultural y educativo, pueden desarrollar

progresivamente una comunidad de significados, valores, utopías e identidades, como base de proyectos alternativos comunes orientados a disputar la hegemonía en la dimensión cultural.

CAP. 4. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, REFORMAS RECIENTES E INCIDENCIA DEL BLOQUE IDEOLÓGICO NEOLIBERAL-NEOCONSERVADOR

4.1. HISTORIA Y OLEADAS DE REFORMAS EDUCATIVAS RECIENTES EN MÉXICO

Como un signo de lo anterior el significado de la educación se subordina a la esfera económica y tiende a la uniformidad, así se le identifica como formación de recursos humanos calificados para el progreso, significado que se articula, al menos en el caso del sistema educativo mexicano, con un criterio axiológico rector: el de desarrollo y transformación productiva con equidad, propuesto por la CEPAL (Yurén, Op. Cit.).

Los cambios recientes en la educación en México, como en Latinoamérica, se hallan vinculados a la economía de libre mercado y a la democratización del régimen político, al mismo tiempo que están impregnados de su propia historia.

Respecto al nivel nacional, a grosso modo podemos decir del sistema educativo mexicano que, en la década de los treinta, con el furor revolucionario, acudimos a la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de las misiones culturales, así como a la extensión de la educación básica con el fin de afianzar la identidad nacional y la ideología de la revolución mexicana basada en el presupuesto axiológico de la justicia social.

En los cuarenta desarrollamos el discurso de la educación socialista y generamos el proyecto de las normales rurales para profundizar la justicia social encarnada en la reforma agraria. En los cincuenta y sesentas consolidamos el régimen presidencialista y semi-corporativo, generando un “modelo clásico” de institución estatal donde se expresa a su máxima potencia el “mito revolucionario” (Resendiz, 2005), desde ahí extendimos la educación básica generando una amplia cobertura de la escuela pública, lo cual, a su vez permitió solidificar las alianzas entre clases y sectores sociales a través de un conjunto de reglas y ritos, prohibiciones y

oportunidades propias del régimen. Desde los setenta hasta los noventa asistimos al debilitamiento del régimen político, al progresivo cuestionamiento del modelo económico y a la insuficiencia de la política de cobertura de la educación; agotado el mito de la revolución mexicana y desde el propio Estado, se impulsa la apertura de la economía y la liquidación de las empresas paraestatales, se amplían los espacios políticos para diversas vertientes ideológicas y el campo educativo gira ahora en torno a un nuevo paradigma: calidad para insertarse en la globalización.

Insertos en la matriz civilizatoria occidental-cristiana y eurocéntrica- desde la conquista y la época colonial, generamos una cultura e identidad con perfil propio a partir del México independiente, las cuales han sufrido inflexiones para reformularse con las guerras de reforma y de revolución.

En el caso de la nación mexicana los principales hitos en el desarrollo del sistema educativo se pueden localizar en el período posrevolucionario, donde narrativas y estructuras sociopolíticas se corresponden y entremezclan en una configuración única en la cual los sujetos sociales a la vez se reflejan y recrean. Como en toda cultura, se han generado narrativas, ritos y mitos. En esta matriz sociocultural nacional inserta en la matriz civilizatoria agotamos un mito, quizá para adoptar otros nuevos, como la globalización, el libre mercado y la calidad, a los cuales no puede sustraerse el sistema educativo.

En el plano nacional, desde los ochenta del siglo pasado, la calidad de la educación se ha convertido en una preocupación creciente de diversas instituciones y actores, situándose como la prioridad por excelencia de todo el campo educativo, por encima del problema de la cobertura y expansión del sistema educativo.

Lo anterior no ocurre al margen sino situado en los procesos de la región continental a la que pertenecemos por historia y cultura. A partir de los años ochenta, pero marcadamente desde la década de los noventa del siglo XX, en la región latinoamericana se han desarrollado grandes esfuerzos por reformar los sistemas educativos nacionales (Gajardo, 1999); tales esfuerzos se han fincado

sobre la noción de calidad educativa. Estos cambios abarcan un amplio espectro de temas y líneas generales, entre los cuales se encuentran:

El establecimiento de acuerdos o pactos entre diversos actores e instituciones que renuevan o modifican la política pública sobre la educación y el marco jurídico que la rige.

Al respecto cabe recordar que en México se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1992 y se ha creado una Ley General de Educación, a la que le han seguido nuevas leyes estatales de educación.

La puesta en marcha de reformas estructurales y formas de gestión que afectan a las instituciones existentes en el campo, y que van desde la desconcentración hasta la descentralización y autonomía de los centros educativos.

En nuestro país se ha transitado en educación básica, hacia un escenario de desconcentración primero, para llegar a uno de descentralización (llamado de federalización) y se ha planteado llegar a otro de municipalización. Además se ha impulsado la “participación social” a través del fortalecimiento de las asociaciones de padres de familia y otros actores sociales en el financiamiento de las escuelas de educación básica. Este tipo de reforma ha implicado que el nivel central, es decir, el gobierno federal, se reserva las facultades normativas y de rectoría del sistema educativo, mientras que las funciones administrativas se delegan a los estados.

La realización de reformas curriculares que afectan tanto los enfoques y contenidos, como los métodos, procesos y materiales educativos. En el caso mexicano se han renovado planes y programas, libros de texto y otros materiales educativos, incluso recientemente se ha iniciado la introducción de equipo multimedia en aulas de primaria a través del programa enciclopedia; tales reformas se han centrado principalmente en educación primaria, y en menor medida han abarcado la educación preescolar, media básica y media superior.

Respecto a los cambios en las condiciones laborales y la profesionalización de los docentes, en algunos países se han perdido condiciones de seguridad y

estabilidad laboral, a la par que se han creado sistemas de estímulos económicos y de reconocimiento social para los docentes de educación básica. Así mismo se ha promovido el tránsito de la sub-profesionalización hacia la profesionalización del magisterio, incluyendo reformas en la formación inicial de docentes de educación básica y programas de actualización y capacitación.

En nuestro país se elevaron los estudios de formación inicial para maestros de educación básica al nivel de licenciatura, se ha creado la “Carrera Magisterial” en educación básica y diversos sistemas de estímulos en otros niveles educativos, así como diversos programas de actualización y capacitación, como los impulsados en los Centros para Maestros.

También se realizaron innovaciones en materia de evaluación, que abarcan tanto el nivel de sistema, como el desempeño de docentes y la eficacia de los aprendizajes.

En el caso de México la evaluación de docentes se ha fortalecido en educación superior, mientras que en educación básica se realiza como un componente de la “Carrera Magisterial”; la evaluación de los aprendizajes ha sufrido un notable impulso durante el último gobierno federal creándose instituciones como el Instituto Nacional de Evaluación y programas ex profeso.

En la mayoría de los países existieron modificaciones en el financiamiento de la educación, se incrementó el gasto educativo, principalmente en educación primaria; además se han impulsado esquemas alternos de financiamiento dirigido a escuelas y estudiantes como son el crédito educativo y el sistema de “vauchers”.

En nuestro país, se inició con la administración, por los gobiernos de los estados, de los recursos financieros de origen federal que se suman a los de origen estatal; posteriormente se crearon sistemas de subsidio y programas focalizados a familias y estudiantes de escasos recursos económicos (entre ellos el PAREB y PAREIB) y actualmente se han impulsado programas de becas para estudiantes de diversos niveles educativos. En educación superior las formas de financiamiento se han modificado para crear un sistema de competencia entre programas e instituciones que buscan un financiamiento “adicional” a sus

presupuestos normales; en este contexto las IES presentan anualmente sus proyectos ante instituciones estatales y federales para lograr la obtención de fondos.

A pesar de esos esfuerzos, la homogeneidad discursiva y el cierre ante los antagonismos en los sistemas educativos nacionales, así como las reformas realizadas en México y toda Latinoamérica hacia mejores de calidad, han sido insuficientes para tanto responder a las exigencias de los sectores dirigentes de las propias sociedades nacionales, como para continuar funcionando en su carácter de mecanismo de selección y ascenso social para amplias masas populares. Por tales razones, entran en crisis.

Al analizar las políticas educativas en México en el período 1988-1994 y su relación con la globalización, Buenfil (2000) plantea que existen políticas educativas globales:

Que implican cierta uniformización de criterios, valores, estrategias, y medidas neoliberales, tanto en países pobres como industrializados”; pero que además estas se reinterpretan a través de “formas particulares en las que una política educativa mexicana resignifica la política global en el proceso mismo de su producción y realización, y cómo se disemina en múltiples significados.

Buenfil (ibid) reconoce que la creciente presencia lograda por agencias internacionales en México en las últimas décadas, cada una con sus propias estrategias y propósitos, no significa que hayan alcanzado estos, sino que “las políticas nacionales no pueden ignorar las corrientes académicas, los esquemas administrativos y otras recomendaciones que estos organismos producen”.

4.2. EL BLOQUE IDEOLÓGICO-NEOLIBERAL-NEOCONSERVADOR Y LA EDUCACIÓN A NIVEL NACIONAL

4.2.1. NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN MEXICANA. LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DEL EMPRESARIADO

El empresariado mexicano o iniciativa privada ha sistematizado su proyecto educativo desde inicios de la década de los 80's, antes su discurso e iniciativas en cuanto a la educación habían sido de corte defensivo, ya que buscaban mantenerse al margen de la normatividad y políticas oficiales, es decir, actuar con el mayor margen de autonomía posible para crear y desarrollar sus empresas o agencias educativas.

A mediados de 1980 y por invitación de la SEP, el Consejo Coordinador Empresarial (CEE) emitió su opinión sobre el perfil deseable del mexicano del futuro y unos meses después sobre los libros de texto gratuito y sobre el artículo 3º. Constitucional.

Desde 1981 los empresarios dejaron de ubicarse a la defensiva y se situaron como interlocutores del gobierno federal, aprovechando una coyuntura pre-electoral y proponiendo diversas modificaciones a la política educativa nacional. Lo anterior mediante tres instrumentos:

- Un proyecto de trabajo presentado a la SEP. El "Proyecto de trabajo que presentará el Consejo coordinador Empresarial a la Secretaría de Educación Pública", elaborado en enero de 1981.
- La organización de diversos eventos: la COPARMEX organizó su XL Asamblea Nacional de Centros Patronales y su ponencia principal se dirigió hacia la educación media y básica.
- Declaraciones a la opinión pública. destacan entre ellas las de J. M. Basagoiti, Vicepresidente de COPARMEX y las de la Asociación Nacional de Escuelas Particulares. Era vox populi en los medios académicos que existían en ese momento dos grupos empresariales con sus respectivos líderes, uno Basagoiti y otro Cloutier; a la postre este último sería candidato del PAN a la Presidencia de la República en 1988.

El planteamiento empresarial reproduce diversos posicionamientos ideológicos enraizados principalmente en la corriente conservadora del S. XIX, pero enriquecidos con otros de origen liberal. La posición empresarial articula diversos elementos en sus planteamientos:

- Se desatacan del mexicano su idiosincrasia, religiosidad y apego a la tradición.
- Sostienen como valor esencial la defensa de la “libertad” de enseñanza.
- Se critica el “monopolio” educativo por parte del Estado, porque contraviene la libertad y el derecho de las familias (que consideran primigenio por encima de la sociedad o el Estado) y porque deteriora el nivel académico.
- Se reconoce la incapacidad financiera, etc. del Estado mexicano para proporcionar toda la oferta de servicios educativos necesarios (tarea imposible cuantitativa y cualitativamente) y se utiliza esta limitación para argumentar sobre la necesaria expansión de la educación privada.
- Se sostiene que el “pluralismo ideológico” consiste en “respetar y fomentar toda filosofía que conciba al hombre como espíritu encarnado, como ser libre, como persona”.
- Consideran muy grave que en ciertas universidades “se adoctrine a los alumnos con ideologías contrarias a la libertad y al orden social”, refiriéndose a las universidades de Guerrero, Puebla y Sinaloa, que impulsaban el proyecto de “Universidad-Pueblo”, en contraposición al proyecto empresarial que dichas universidades denominaban: “Universidad-Fábrica”.
- Consideran que los estudiantes que requiere el país deben creer en la libre empresa y no estar “prejuiciados o envenenados” contra ella.
- Plantean que, en contradicción con los libros de texto, se cubra un vacío con una filosofía integrada por valores fundamentales y valores instrumentales.

- Sostienen que en ese marco filosófico se desenvolverá la educación particular.
- Proponen diversos cambios en materia de financiamiento que fortalezca la educación privada, incluyendo:
 - Subvenciones directas mediante subsidios,
 - Apoyos indirectos a través de medidas de exención fiscal, a través de situaciones de excepción y deducciones a los impuestos, por ejemplo:
 - Las personas físicas, donde se deducirían gastos educativos de la persona o sus dependientes.
 - Las empresas podrían deducir, de sus impuestos, los donativos hechos a instituciones educativas.
 - Las escuelas particulares tendrían un tratamiento preferencial, donde se les eximiría del impuesto predial y las utilidades se considerarían como “reservas para re-inversión”
- Además diversos cambios en materia legislativa, específicamente una apertura general o “total”, enfocándose principalmente a la Educación Normal y a la de Adultos, que abarque aspectos como:
 - La eliminación de “obstáculos legales y prácticos” para abrir más centros educativos, particularmente de Educación Normal (para entonces ya atendían a más del 50% de la matrícula en ese subsistema) y de Educación Primaria para obreros, esto último a cambio de que se les reconozca como capacitación para el trabajo y de que se les permitiera escoger sus libros de texto "en libertad".
 - Realizar adecuaciones a la entonces “Ley Federal de Educación” y a su Reglamento.

Pueden sintetizarse de la siguiente manera los rasgos que proporcionan una identidad diferenciada al proyecto educativo del empresariado mexicano:

1. Privatización creciente de los establecimientos escolares (ampliando los márgenes de acción legal para escuelas privadas).
2. Sostenimiento social o estatal de las escuelas privadas y estímulos económicos a los que más tienen (mediante subsidios y exenciones de impuestos a las personas, empresas y escuelas privadas).
3. Al ampliarse la privatización de los establecimientos educativos, reducción creciente de las oportunidades de ingreso y permanencia de los grupos y clases sociales populares, debido tanto a los menores ingresos de estos, como a su imposibilidad de gozar de las exenciones impositivas; es decir, no gozarían de los subsidios y exenciones mencionados en el párrafo anterior.
4. Restricción de contenidos educativos, aceptando solo los coincidentes con la ideología del empresariado (mediante libros de texto, apego a los valores fundamentales e instrumentales seleccionados por el empresariado y sus agencias).
5. Supresión de discursos y prácticas divergentes del proyecto empresarial (por ejemplo la Universidad-Pueblo).

Puede considerarse que este proyecto educativo desarrolla en mayor medida los aspectos económicos, como los impuestos y subsidios, aunque no omite ni subvalora los jurídicos y los ideológico-culturales.

La interpretación anterior coincide con lo planteado por Olac Fuentes (1987: 310), para quién el proyecto de la Iniciativa Privada buscaba “la privatización de la enseñanza... costada con recursos sociales, retirados de la inversión pública. Y todo mediante inofensivos mecanismos fiscales” además el mismo autor considera que los empresarios “con un proyecto conjunto de modificación de prácticas y contenidos en el sistema público y de ampliación de un aparato escolar bajo su control...se plantan frente al Estado con una alternativa propia. Hasta donde podrán avanzar y con qué consecuencias sociales dependerá de las fuerzas presentes en el campo educativo, de su enfrentamiento y de su confluencia, pero

también de la relación que frente al proceso tenga la burocracia política, en especial la del sector educación”.

Coincidiendo con lo planteado por Fuentes (ibid), para esos años y particularmente en esa coyuntura, el empresariado ya se había constituido en una clase social más estructurada y con iniciativa; lo anterior se manifiesta en que logró constituir su identidad no solo económica, sino ideológica-cultural, mediante la concreción de su proyecto educativo, su organización en el plano socioeconómico, sus proyectos en el plano laboral y su participación social y política cada vez más activa, coordinada y sistemática, todo lo cual manifiesta que en su conjunto han configurado su proyecto de nación y que despliegan su fuerza e iniciativa frente a otras fuerzas y actores sociales, posicionándose también como un interlocutor válido frente al gobierno federal y el parlamento. Se trata en síntesis de la constitución de la clase “para sí”, es decir de la articulación de las condiciones objetivas y subjetivas que la hacen ser un sujeto social y político de orden colectivo y alcance nacional con proyecto propio.

La relevancia de la constitución de este sujeto puede valorarse desde la distancia de la época actual, en los inicios del siglo XXI. Ahora puede reconocerse que la participación política empresarial, iniciada dos décadas atrás y desarrollada de manera creciente y consistente, hasta hacerse muy tangible y adquirir rasgos de normalidad en la vida cotidiana y ante los ojos de sentido común, está logrando culminar una transformación substancial tanto del sistema educativo, como del Estado Mexicano.

En la época actual la educación y el Estado nacional se encuentran en proceso de re-configuración. Desde la revolución mexicana y el constituyente de 1917 el Estado era esencialmente capitalista, pero incluía de manera subordinada las demandas y proyectos de clases subalternas. Lo anterior era manifiesto en la “economía mixta”, la “educación pública, laica y gratuita”, los derechos laborales en la “Ley Federal del Trabajo” y la “Reforma agraria” establecidos como parte de la constitución y por ende, del proyecto de nación; bajo estas características el Estado mexicano y particularmente el sistema educativo contenían un margen de

acción para los proyectos sociales y educativos no coincidentes con los del empresariado.

Al iniciar el siglo XXI estos proyectos subordinados al proyecto de desarrollo capitalista están muy disminuidos y en vías de desaparecer. El proyecto educativo del empresariado no incluye proyectos subalternos de educación y cultura. Actualmente ese margen ese acción se reduce aceleradamente y con ello el proyecto educativo de los empresarios se convierte inicialmente en proyecto hegemónico, con posibilidades de constituirse posteriormente en el único, puesto que su perfil es excluyente; así podrían terminar siendo inviables los proyectos educativos divergentes a los del empresariado.

4.2.2. NEOCONSERVADURISMO EN LA EDUCACIÓN MEXICANA. EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA IGLESIA CATÓLICA

La Iglesia Católica es un actor relevante en la política y en la educación mexicana. Puede considerarse que tiene un proyecto educativo propio centrado más en los aspectos ideológico-culturales que en los aspectos jurídicos o económicos, a diferencia del proyecto del empresariado.

Para la Iglesia católica, según establece el Obispo de Zamora, Michoacán, México, Carlos Suárez (2002), la cuestión fundamental radica en que la educación laica y gratuita establecida en la constitución, es un “pretexto” que propicia la antirreligiosidad, el anticatolicismo y la instauración de ideologías “contrarias a la Fe” como el positivismo, el liberalismo y el socialismo científico. Además de que no se permite impartir religión en todas las escuelas, como se realiza en otros países, sino solo en las escuelas católicas. El énfasis en los aspectos mencionados lleva a cuestionar principalmente los contenidos educativos.

Consideran los impulsores de este proyecto que el sistema educativo mexicano es un fracaso, ya que:

- No se ha erradicado el analfabetismo,
- No se ha logrado la excelencia en la calidad,

- Existe ausentismo,
- La educación es extraña a los valores morales y religiosos,
- La cultura y el enfoque de la historia patria fomentan la simulación, corrupción y engaño.

Además los miembros de la jerarquía católica critican, tanto la constitución, como las últimas reformas legales en materia educativa establecidas en la “Ley General de Educación”.

El proyecto educativo de la Iglesia católica: PEIM 1992- 2012, contiene los siguientes elementos básicos:

- La defensa e impulso a los valores humanos y cristianos relativos a la vida, la familia y la sociedad mexicana.
- Se basa en que todos los padres de familia tienen el derecho de elegir la educación que desean para sus hijos.
- Identifica la educación de calidad para los cristianos “como aquella centrada en la persona de Cristo”, de acuerdo con la expresión del entonces Presidente de la Comisión Episcopal de Pastoral Educativa, de la Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM).
- Define un perfil del “maestro católico”, como aquel que cuenta con una identidad y asume un compromiso “que la Iglesia y la sociedad mexicana le exigen”.
- Requiere convalidación de estudios, principalmente los de asuntos religiosos y demás realizados en los seminarios, con el nivel universitario.
- Plantea realizar reformas jurídicas, tanto a nivel de la constitución como de la ley de educación, con el fin de superar lo que la Iglesia considera como errores del proyecto educativo nacional que se encuentra actualmente en operación y que se fundamenta constitucionalmente.

El desarrollo y consolidación del proyecto educativo de la Iglesia católica o de “educación católica” se encuentra en estrecha dependencia de su relación con el

Estado y de la resolución de otros dos tópicos asociados: la libertad religiosa o de credos y los asuntos económicos. Con relación a lo anterior la Iglesia:

- Reclama el derecho a poseer bienes materiales y eliminar las restricciones en esa materia impuestas a través de los “certificados de procedencia”. Ello podría traducirse en la propiedad jurídica de universidades y colegios particulares que hasta ahora son propiedad de organismos mediadores de la sociedad civil, como Asociaciones civiles integradas por empresarios, quienes delegan la administración a religiosos y ministros de culto.
- Aspira a poder deducir impuestos y allegarse mayores recursos por ese medio. esto se aplicaría tanto a las propias Iglesias como, por extensión, a sus instituciones educativas.
- Busca proporcionar atención espiritual y religiosa sin restricciones en instituciones públicas como los hospitales, penitenciarias y otras de tipo social y asistencial, incluidas las escuelas públicas y privadas de cualquier nivel educativo; además se ha hablado del ejército e instituciones de seguridad similares, aunque sobre esto último se carece de consenso al interior de la propia Iglesia católica.

La iglesia cuenta con un Proyecto Educativo claramente delineado, salvo por la falta de consenso sobre una pastoral de las fuerzas armadas; tanto el proyecto, como las estructuras organizativas que lo impulsan se encuentran en estrecha relación con la “Organización Internacional de Educación Católica”. Para impulsar y fortalecer tal proyecto realiza diferentes eventos (por ejemplo, la XVI Asamblea Nacional de Pastoral Educativa, efectuada en Morelia, Mich., en octubre de 2002), además de una política permanente y muy consistente, que actúa más de forma silenciosa que pública.

Entre los eventos relevantes se encuentran las Asambleas Nacionales de Pastoral Educativa. En su XIV edición se acordó:

- Profundizar el estudio y desarrollo del proyecto educativo a nivel nacional y en cada Diócesis.

- Consolidar al Secretariado Nacional del ramo y a los de cada Diócesis.
- Promover eventos con escuelas y con maestros, tanto particulares, como oficiales.

El proyecto educativo de la Iglesia católica, si bien fue una reacción frente al pensamiento liberal y la masonería, aún conserva esos rasgos de exclusión y confrontación, por ejemplo en su interpretación simplista del laicismo y su antagonismo con el pensamiento positivista o el socialismo científico.

Sin embargo es un proyecto que rebasa esa discusión y se inserta en el proyecto educativo hegemónico, es decir en la re-configuración del proyecto educativo nacional en México, bajo la dirección empresarial. Para impulsar su proyecto la Iglesia ha sido muy pragmática y ha realizado la inclusión de algunos de los rasgos principales del mismo junto a las directrices del proyecto educativo empresarial.

4.2.3. FUNDAMENTALISMO EN LA EDUCACIÓN MEXICANA. LOS POSICIONAMIENTOS DE DIVERSOS GRUPOS

Como se mencionó con anterioridad, las posiciones discursivas conservadoras y ultraconservadores están presentes a lo largo del orbe; en el caso de México se encuentran claramente visibles los discursos –con sus consecuencias prácticas-, de tipo fundamentalista, como lo han documentado principalmente diversos artículos y noticias en medios masivos de comunicación.

Diversos periódicos documentaron que en la principal ciudad del céntrico estado de Guanajuato, durante 2009, un grupo denominado “Provida” realizó una quema de libros de texto de biología editados por la Secretaría de Educación Pública, ya que “erotizan y pervierten a los niños, además de fomentar la homosexualidad y la promiscuidad” (Álvarez,2009); también demandaban los asistentes a ese acto público una “educación sexual basada en valores y nos manifestamos en contra de imposiciones ideológicas y sin perspectiva de familia”; así mismo calificaron como “imposiciones ideológicas” los contenidos de libros texto de Ciencias I

(Biología) y el de Cívica y Ética para segundo y tercero de secundaria. (González, 2009)

De acuerdo con la dirigencia de dicha organización, existe una coordinación estrecha con la jerarquía eclesiástica (Vargas, 1997). Lo anterior indica que en este caso, como en otros países, existe una “relación de coordinación” entre algunos actores con posiciones fundamentalistas, con los que despliegan posiciones neoconservadoras.

Más recientemente, en el municipio de Turicato, Michoacán, México, una reseña periodística (Aranda Luna, 2012) documentó que una turba de la iglesia de la Nueva Jerusalén “derribó a golpe de pico y marro” varias escuelas públicas donde se impartía educación laica: un jardín de niños, la escuela primaria y la Telesecundaria “...tiraron techos, paredes y destruyeron no pocos cimientos. Después incendiaron dos aulas de madera y azuzaron las llamas con libros, pizarrones, pupitres, computadoras, uniformes y equipos de oficina”.

El grupo fundamentalista religioso había anunciado meses atrás que realizaría esas acciones, en defensa de “su derecho a la religión”, además de que habían advertido “que aquellos que no forman parte de su secta y a quienes consideran ‘impuros’ deben ser expulsados de la comunidad y eventualmente de este mundo por ser representantes de ‘las fuerzas del mal’, según refiere el periodista.

Quizá podría afirmarse que un elemento en común de estas posiciones fundamentalistas derivan de lo que el presidente del grupo “próvida” denomina una “crisis moral” o “de falta de valores”, según su dicho: “México se dirige al caos económico, para de ahí dirigirse al desorden moral” (Vargas, 1997). Otro elemento en común de estas posiciones es su proclividad para degenerar en fanatismo.

CONCLUSIONES GENERALES

Las decisiones fundamentales para la vida de los pueblos y las personas se toman cada vez más a nivel mundial. Existe simultáneamente un menor grado de independencia y autonomía nacional en la toma de decisiones.

Estos procesos se presentan en todo el planeta y son más palpables en las esferas: a) económica, b) política y c) de seguridad o militar. A todo lo anterior se le conoce bajo diversas denominaciones, siendo la más usual: globalización, mientras que la de sistema-mundo nos remite a una teoría crítica con gran potencialidad analítica. En la esfera cultural e ideológica existe una lucha entre fuerzas hegemónicas y subalternas, además de su estrecha vinculación con la dimensión educativa, por lo que la teoría del bloque histórico permite esclarecer estas circunstancias.

Desde este horizonte y asumiendo los posicionamientos de estas dos perspectivas teóricas ha sido posible explorar e iniciar la interpretación de los componentes globales de la educación y la cultura –la geoeducación y la geocultura-, así como de sus articulaciones, con lo que se aportan elementos para una visión emancipadora de la educación y la cultura vinculada al desarrollo humano.

Producto del análisis podemos reconocer que existe actualmente un único sistema mundial como proyecto civilizatorio y en el plano económico, las fuerzas principales son las corporaciones transnacionales de los países del primer mundo y entre estas, el complejo militar-industrial estadounidense. Estas fuerzas desarrollan el libre mercado, la reducción de la sociedad del conocimiento a la economía del conocimiento, así como la extracción de plus-valor de los países y segmentos sociales y laborales subordinados y ubicados en la franja de países de la semiperiferia y periferia del sistema-mundo, hacia las corporaciones transnacionales, las clases sociales y naciones dominantes.

Otro componente fundamental es el subsistema interestatal del sistema-mundo. En esta esfera política, la Asamblea General de la ONU ha perdido fuerza,

mientras que la ha incrementado el Consejo de Seguridad y, dentro de éste, los EU. Tal situación quedó evidenciada en la coyuntura previa y los primeros días de la invasión a Irak y hoy se manifiesta nuevamente en las acciones de EU ante otros países, principalmente del Oriente Medio. En estos procesos tienen un papel crucial como instrumento técnico diversas agencias, como la Agencia Internacional de Energía Atómica.

En la dimensión de seguridad, la OTAN y los diversos comandos del Ejército de EU, son la fuerza militar que sostiene el sistema-mundo. La globalización también ha implicado la internacionalización de organizaciones criminales, entre ellas los cárteles mexicanos.

En el plano cultural e ideológico, la fuerza dominante es un “Bloque Ideológico” altamente cohesionado, que está integrado por discursos e intelectuales de varios tipos: a) neoliberal, b) neoconservador, c) populista autoritario y d) técnico. Las fuerzas subalternas se encuentran desarticuladas e incluyen: el pensamiento a) democrático y liberal, b) socialista y revolucionario, c) de liberación nacional, d) nacionalista revolucionario, e) étnico-indigenista, f) ecologista, entre otros. Los organismos educativos, los medios de comunicación masiva y el internet son instrumentos básicos de despliegue del nuevo bloque ideológico y de la difusión de su principio educativo y la diseminación de una filosofía de vida que propone este bloque y que reitera los principios axiológicos y ontológicos de neoliberalismo y neoconservadurismo.

En la definición de políticas educativas la UNESCO ha perdido protagonismo, mientras que la OCDE lo ha ganado convirtiéndose en el organismo multilateral que determina su agenda educativa mundial como la principal y los esfuerzos del FMI y principalmente del BM resultan sinérgicos además de que tienen una agenda con puntos convergentes.

Además de lo anterior, en la dinámica geoeducativa existen varios futuros posibles que se vinculan a las tendencias educativas supranacionales y a tendencias presentes en otras dimensiones del sistema-mundo, entre ellas:

a) La eventual subordinación futura de la educación a los principios educativos y programa del “Bloque Ideológico Neoliberal-Neoconservador”, bajo el protagonismo de la OCDE o la OMC, que actualmente es un actor educativo potencial con una agenda latente, más que manifiesta o vertida en un programa y políticas específicas.

b) La eventual constitución de un sistema educativo mundial, así pueden interpretarse: los avances mundiales hacia la universalización de la educación básica impulsada desde UNESCO, la evaluación mundial de competencias impulsada por la OCDE y los acuerdos y la constitución de alianzas y organismos especializados regionales de educación, entre los cuáles el Espacio Europeo de Educación Superior es la expresión más avanzada.

En el crisol de las “Universidades Globales de Investigación” se producen los “grandes discursos o narrativas” neoliberales y neoconservadores, que ocupan el espacio de las grandes teorías sociales, y se forman los grandes y medianos intelectuales que nutren la capa o estamento mundial de técnicos intelectuales, quienes fortalecen y desarrollan el Bloque Ideológico y se posicionan en la dirección de las grandes corporaciones, gobiernos nacionales, organismos internacionales y multilaterales. También es de reconocerse que existen otras dinámicas divergentes a las anteriores al seno de las universidades globales de investigación o de docencia.

Desde el punto de vista de la teoría del Bloque Histórico existen numerosos indicios de que se ha configurado un “Bloque Histórico Mundial” que construye un nuevo proyecto histórico mundial. Se trata de una “revolución pasiva” dentro del proceso de globalización que puede extenderse durante un largo período hasta el último rincón de la tierra. La “revolución pasiva neoliberal-neoconservadora” es el primer período de una larga fase de neohegemonía a nivel mundial.

Desde la perspectiva del análisis del sistema mundial desarrollada por Wallerstein, el “Sistema-mundo” bajo la dirección de estas fuerzas dominantes y principalmente desde la dimensión económica, se está acabando con el equilibrio

ecológico y se amenaza la existencia de la especie humana, subordina y limita el desarrollo de las naciones y sociedades, coarta la independencia de los Estados-nación subordinados y pretende terminar con el llamado “Estado de bienestar” y con diversos proyectos y conquistas sociales logrados en épocas posrevolucionarias, en períodos de estabilidad democrática. De esta manera el sistema interestatal, por vía del multilateralismo y la posición desigual ocupada en la estructura del sistema-mundo se avanza hacia un sistema de Estados-posnacionales bajo la conducción de los EU como nación hegemónica.

La fuerza del bloque ideológico neoliberal-neoconservador no solo se hace presente al interior de las fronteras del Estado-nación norteamericano, sino en los diversos componentes de la geocultura como son los acuerdos regionales (TLCAN, Unión Europea), los organismos internacionales y multilaterales; de ahí que resulte de la mayor pertinencia rastrear su presencia y de ser posible su génesis en estos espacios, ya que al estar presente en ellos, lo está en la dimensión geocultural del sistema-mundo y teniendo estos espacios un potencial carácter fundacional del sistema educativo mundial, también las posiciones neoliberales-neoconservadoras adquieren este mismo talante.

En la geoeducación existen rasgos generales y compartidos de las agendas educativas globales que constituyen o pueden constituir un proyecto educativo articulado a la cultura global. Esta posibilidad existe porque las posiciones neoliberales han logrado un relativo consenso sobre un conjunto de categorías con las que impulsan la reorientación de los sistemas educativos, entre ellas: la calidad, la planeación, la evaluación, la rendición de cuentas y el enfoque de competencias; con dichas categorías reorientan los proyectos curriculares y las prácticas educativas logrando una cierta hegemonía; estos son componentes del principio educativo del bloque ideológico dominante.

Tal consenso ha sido posible por su estrecho vínculo con una filosofía de la vida que se impulsa desde el mismo bloque, no solo por el conjunto de argumentaciones pragmatistas, sino también por su articulación con una selección

de valores tradicionales impulsados desde las posiciones neoconservadoras o desde tradiciones liberales.

Las posiciones neoliberales se articulan de manera eficiente y sin contradicción a esos conjunto de significaciones y valores del bloque ideológico neoliberal-neoconservador. Así mismo, el bucle recursivo mediante el cual se reafirma la cultura global con sus significaciones y valores se basa en el consenso (elemento primordial del proceso hegemónico), de dichas posiciones que se consolidan a través de la industria cultural y de las instituciones de los Estados-nación, transformando gradual y persistentemente las instituciones y las prácticas educativas y culturales.

Sin embargo, el consenso cultural y educativo con sus bucles recursivos no es suficiente para lograr un sistema cuasi-cerrado. Los espacios educativos son espacios contradictorios en los que también se debaten las distintas posiciones y proyectos dominantes en la globalización económica, política o cultural, así como los alternativos.

Lo anterior se debe a que las instituciones educativas funcionan también como campo de fuerzas, aunque en un momento determinado pueden hacerlo como aparato ideológico (siguiendo las conceptualizaciones de Bordieu y Althusser), en buena medida por que las escuelas son en su mayoría instituciones de Estado, propias de la esfera pública, concreciones de la cultura moderna asociada a la tradición liberal y resultado en innumerables ocasiones de revoluciones nacionales y guerras de independencia o anticoloniales y, por tanto, campos relativamente abiertos a diversas expresiones de la cultura universal y no solo vehículos ideológicos de la Economía-mundo.

De ahí que en el próximo período, y principalmente en los ámbitos educativos, a la par de las tendencias de homogeneización y estandarización, que son dominantes, se desarrollen antagonismos, polémicas, etc. en los distintos campos en que se estructura y dinamiza la dimensión educativa y la cultural.

La subsunción o desarticulación de proyectos educativos alternativos potenciales es un proceso “natural” y necesario para la neohegemonía y la preservación de su

principio educativo y la filosofía neoliberal-neoconservadora. El Multiculturalismo y la educación intercultural, la ciudadanía, la sustentabilidad, la formación integral y las etno-sociedades del conocimiento no son puntos o nodos de significación social y teórica en los que el proyecto educativo y cultural del bloque ideológico dominante se detiene en su afanoso y creciente consenso, ya sea para subsumirlos como componentes subordinados, o para desarticularlos y debilitar su potencial impacto divergente o contracultural.

Entre los polos nucleares de la globalización, Europa es quizá uno de los casos más avanzados de tratamiento democrático de las problemáticas multiculturales y el desarrollo con esa base de una educación intercultural, además de pionera en procesos de convergencia e internacionalización educativa.

Anteriormente la idea de educación intercultural implicaba solo un interés por los aspectos específicamente lingüísticos y socioculturales de los hijos de padres inmigrantes. Actualmente se le concibe de distinta manera, como un conjunto de prácticas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el la tolerancia y mutuo entendimiento entre todos los actores educativos, principalmente entre los alumnos; por lo que debe tratarse y superarse su origen cultural, lingüístico y religioso, pero dando prioridad a una identidad cultural europea. Todo ello en el contexto de una educación para todos (EPT), con respeto a la diversidad.

En el caso de México, ya es una tradición el que exista la llamada educación multicultural bilingüe, sin embargo, es un proyecto que no a todos satisface, por su operación deficiente y porque el marco principal del mismo es la cultura mestiza y de clase media.

A pesar de las críticas, se ha impulsado en el último decenio el establecimiento de universidades indígenas. Este proyecto, además de potenciar de manera general las culturas particulares de diversos pueblos, puede generar en el largo plazo, una capa de intelectuales indígenas de alto nivel, que incida en la configuración socioeconómica y sociocultural de sus propios pueblos; ya que hasta hace poco tiempo estos espacios institucionales era ocupados casi exclusivamente por las iglesias y por instituciones del Estado mexicano.

De concretarse estas previsiones podría haber cambios cualitativos en la configuración de las culturas tradicionales vía los proyectos educativos asociados al bloque ideológico dominante.

Podemos afirmar en conclusión que existen mecanismos jurídico-administrativos y políticos y concepciones e intereses comunes que aseguran la hegemonía, es decir, la dirección moral e intelectual consensuada del bloque ideológico neoliberal-neoconservador en todo el orbe, a través de los organismos multilaterales e internacionales, que inciden sobre los gobiernos nacionales de países subordinados y en la conducción de la educación “nacional”.

Sin duda, estas características de la dimensión cultural del sistema-mundo permean los procesos geoes educativos y por lo tanto dejarán su impronta en el sistema educativo mundial, en caso de que este se siga constituyendo.

REFERENCIAS

Adorno et al (1950). La personalidad autoritaria. En: Jay, Martin (1974). *La imaginación dialéctica*. Madrid. Taurus.

_____ (1969). *La sociedad. Lecciones de sociología*. Buenos Aires. Ed. Proteo.

_____ (1998). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires. Ed. Sudamericana.

Adorno, Frenkel-Brunswik, Levisnson y Sanford (1969). La personalidad autoritaria (prefacio, introducción y conclusiones). New York: Norton and Company.

En: *EMPIRIA Revista de metodología de ciencias sociales* no. 12, julio-diciembre 2006. Recuperado el 16.10.2014, de

<http://www.google.es/url?url=http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2503040.pdf&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=xi9AVJuXFYPt8AHvwYDACA&ved=0CBQQFjAA&usq=AFQjCNFiMgDyPbpkUYfuvuhl7ugAbolfqA>

Airasian, Peter (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: SEP/ McGraw Hill.

Altbach, Phillip y Gall Kelly (Comps.) (1990). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.

Ardoino, Jaques. (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA / Novedades Educativas.

Arnove, Robert F. (1980) Comparative Education and World-Systems Analysis. *Comparative Education Review*, 24, 48-62. Disponible en

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1187395?uid=3738664&uid=2&uid=4&sid=21104081638271>. Consultado 20.06.13

_____ (2011). La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial” y la educación comparada en la era de la Globalización. *Revista Latinoamericana de educación Comparada* Año 2 N°2 / 2011. Disponible en <http://saece.org.ar/relec/numero2.php> Consultado 30.04.14

Álvarez, Xochilt (2009). “Padres de familia de León queman libros de biología”. *Periódico El Universal*. México, 4 de octubre. <http://www.eluniversal.com.mx/notas/631012.html>

Angenot, M. (1986). *Intertextualidad, interdiscursividad, discurso social*. Rosario, Argentina, Universidad Nacional de Rosario.

Apple, Michel (1988). “Educando de la manera correcta. Las escuelas y la alianza conservadora”. En: *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México. Siglo XXI Ed.

Aranda Luna (2012). “La cultura del terror y la educación laica”. *Periódico “La jornada”*. 8 de agosto. <http://www.paginanoticias.mx/n/Cultura/74rdfe4wy/Javier-Aranda-Luna-La-cultura-del-terror.htm>

Arguelles, A. (comp.) (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: CONALEP.

Arispe, Lourdes, (1977). *Dimensiones culturales del cambio global*. México. CRIM/ UNAM.

- Balán, Jorge (2000). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. México: CRIM-UNAM / Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Buenos Aires).
- Balcázar y Martínez Rosas (2013) "Aportación para una teoría de la educación en ciencias en el nivel básico". Ponencia en el *1er. Congreso internacional política, arte y narrativa en las configuraciones de lo filosófico-educativo*. México: ATyFE. Memoria en CD.
- Banco Mundial (2005). Mexico: Determinants of learning policy Note. En Miranda, Patrinos y López y Mota (2007). *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas*. México: COMIE.
- _____ (2013). <http://www.bancomundial.org/> Consulta del 23 de sept. 2013
- Barbero, Jesús Martín (1983). "Memoria narrativa e industria cultural". En: *Comunicación y cultura*. No 10. Agosto.
- Barrón, Concepción (2009). *Proyectos educativos innovadores, construcción y debate*. México, CESU / UNAM.
- Bas, Enrick (2008). *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona. Ariel.
- Bazdresch, Miguel. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara, México. Textos Educar, Educación Jalisco.
- Beltrán Llavador, Francisco (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

- Bergesen A. (1980). *Studies of the modern world sistem*. New York: Academic Press.
- Berman, Mashall (1994). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo XXI.
- Bobbio, N. (1976). *Gramsci e la concezione della società civile*, Milán, Ed. Feltrinelli.
- Boli, J. y F. Ramirez (1992). Compulsory schooling in the Western cultural context. En R. F. Arnove, P. G. Altbach, y G. P. Kelly (Eds.), *Emergent issues in education: Comparative perspectives* (pp. 25-38). Albany, NY: State University of New York Press.
- Bonal, Tarabini-Castellani y Nerger (2007). *Globalización y educación*. Textos fundamentales. Argentina, Miño y Dávila.
- Boogs, Carl (1978). *El marxismo de Gramsci*. México. Premia Editora.
- Bordieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México. CNCA-Grijalbo.
- Bordieu, Chamboredon y Passeron (2002). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bonfil, Guillermo (1987). *El México Profundo, una civilización negada*. México. Editorial Grijalbo
- Braudel, Fernand (1998). *Memorias del Mediterráneo Prehistoria y antigüedad*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- _____ (2002). *La dinámica del capitalismo*. 3ª. Ed. México. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2002). *Las Ambiciones de la Historia*. Barcelona: Crítica, (pp. 147-177), basado en la edición francesa de 1997, traducción de María José Furió.
- Buenfil, Rosa Nidia, coord. (1988). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México. Siglo XXI Ed.
- (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. En: *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 3er. Trimestre, año/vol. XXX, No. 003. México. Centro de Estudios Educativos.
- Busman y Esteinou (2001). Repercusiones del TLC en las industrias culturales de México y Canada. En: Asociación Nacional de intérpretes, *Memoria del II foro internacional sobre interpretaciones audiovisuales en el ámbito del derecho de autor*. México. Edit. ANDI.
- Buttigieg (2004). *La educación en el conjunto de las relaciones que constituyen la hegemonía*. En: Kanoussi, Dora (Comp.), *Gramsci en Río de Janeiro*. México. Ed. Plaza y Valdéz/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ Antonio Gramsci A.C.
- Capella, Jorge. (2002). *Política educativa*. Lima. Impresos y diseños editores.
- Casanova, Hugo (1997). La racionalidad de la universidad contemporánea: de la planeación a la evaluación. En: Díaz Barriga, Ángel (Coord). *Currículum, evaluación y planeación educativas*. México: COMIE / CESU.

CEE. (1994). Editorial. Investigaciones del CEE sobre calidad de la educación básica. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXIV. Nos. 1 y 2. México. CEE.

CWCU (2014). *Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong University. Academic Ranking of World Universities - ARWU*. consulta del 23.10.2014 en:

<http://www.shanghairanking.com/es/>

Ciresse, Alberto (1976). “Conversación radiofónica transmitida en el ciclo ‘Antropología cultural y cuestión meridional’, tercer programa. En *Problemi del socialismo*. No. 49, mayo-agosto de 1977. Trad. Gilberto Giménez.

Coll Lebedeff, Tatiana (2005). El INEE y su dilema: evaluar para cuantificar y clasificar o para valorar y formar. En: Navarro Gallegos, Cesar (Coord). *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: UPN / Porrúa.

CONACULTA (2004). *Antología sobre cultura popular e indígena I. Lecturas del seminario diálogos en la acción*. México. CONACULTA.

Coraggio y Torres, (1999). *La educación según el banco mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid. CESU-UNAM/ Niño y Dávila editores.

Corona, Leonel (1998). “Universidad e innovación: una vinculación necesaria”. En: Didrickson (Coord), *Escenarios de la Educación Superior al 2005*. México. CESU / UNAM / Plaza y Valdés.

Cortés Morató y Martínez Riu (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*.
Barcelona. Editorial Herder S.A.

Couso, David (2007). “El espectro radioeléctrico. Una perspectiva multidisciplinar (I): Presente y ordenación jurídica del espectro radioeléctrico”. *Noticias Jurídicas, artículos doctrinales*; septiembre. En:
<http://noticias.juridicas.com/articulos/> consulta del 20 de julio de 2012.

Chomsky et al (1988). *E.U. y el terrorismo internacional*. UAM/ Plaza y Valdez editores. México. pp. 251.

De Guzmán, Miguel (1993). *Estructuras fractales y sus aplicaciones*. Barcelona. Ed. Labor.

De Ketele, Jean Marie (2008). “Enfoque socio-histórico de las competencias en la Enseñanza”. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Recuperado el 15 de mayo de 2014 de:
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>

De La Torre, Miguel (2004). *Del humanismo a la competitividad*. México, UNAM / UANL.

De Varinne, Hugues (1976), *La cultura des autres*. París: Seuil

Díaz Barriga, Ángel (Coord) (1997). *Currículum, evaluación y planeación educativas*. México: COMIE / CESU.

_____ (2000). “Los procesos de reforma en los posgrados en educación. Sus metas y problemas”. En Moreno Bayardo et al. *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*.

Cuadernos de investigación no. 5 Campeche, México. Universidad Autónoma del Carmen.

_____ (2011), "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE / Universia, vol. II, no. 5, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126> [consulta: 17 de febrero 2013].

Didricksson, Axel (2002a). *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. México: CESU-UNAM / Plaza y Valdés.

_____ (2002b). Hacia la integración del conocimiento: el futuro de los estudios de posgrado". En: Esquivel Larrondo (Coord), *La Universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*. México. CESU / UNAM / Plaza y Valdés.

Dieterich, Heinz (2000). *Identidad nacional y globalización. La tercera vía en las ciencias sociales*. México, Editorial Nuestro Tiempo.

Durham, Eunice (1984). "Cultura e ideología". En: *Dados-revista de Ciências Sociais*. Vol. 27, no. 1. Río de Janeiro

Dussell, Enrique (1999). Respuesta inicial a Karl otto Appel y Paul Ricoeur sobre el "sistema-mundo", la "política" y la "económica" desde una Filosofía de la Liberación. Ponencia presentada en el *XIX Congreso Mundial de Filosofía de Moscú*, en agosto de 1993. Consultada en:

http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/apel_1.pdf el 15 de mayo de 2008.

Elias, Norbert (2009). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México. Fondo de Cultura Económica.

Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras- UBA / Novedades educativas.

Fontana, Benedetto (2004). Hegemonía y el nuevo orden mundial. En: Kanoussi, Dora. *Gramsci en Río de Janeiro*. México. Ed. Plaza y Valdez/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ Antonio Gramsci A.C.

Foucault, Michel (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

Fuentes Molinar, Olac (1983). *Educación y política en México*. México, Nueva Imagen.

Gadamer, Hans-Georg (1991-1992). *Verdad y Método I y II*. Salamanca, Sígueme.

Gajardo, Marcela (1999). Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década. *Cuadernos del PREAL*. No. 15 Septiembre.

Galtung, Johan (2003). *Teaching and learning intercultural understanding: fine, but how? En: UNESCO 2003. Conference on intercultural education: Teaching and learning for intercultural understanding, Human Rights and culture of peace* jyvaekylae. 16 june.

García Canclini Y Piedras (2006). *Las industrias culturales y el desarrollo en México*. México, FLACSO / S. XXI.

- Geertz, Clifford (1988). *La interpretación de la cultura*. España. Gedisa.
- Gentili, Pablo (2004). *Pedagogía de la exclusión*. México. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Giménez Montiel, Gilberto (s/f). *La problemática de la cultura en las ciencias sociales*. México. IIS-UNAM.
- (1994). La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos. En GONZÁLEZ Jorge A. y Galindo Cáceres J., Coords. *Metodología y cultura*. México. CNCA.
- _____ (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Vol. I y II*. México, CONACULTA.
- Gimeno Sacristan, José (1990). *La pedagogía por objetivos, obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2014). "Presentación de los resultados de España y la OCDE del Informe PISA Resolución de Problemas". *Portal EducaLab*. Ministerio de educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. Disponible en: <http://blog.educalab.es/inee/2014/04/03/presentacion-de-los-resultados-de-espana-y-la-ocde-del-informe-pisa-resolucion-de-problemas/>
Consulta del 18.10.2014
- González, Carlos (2009), Panistas de León queman libros de Biología. *Periódico "Milenio"*. México. 5 de Octubre.
<http://www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/0040b737a39dc5ab49b345a8c1f18182>
- González, Luís Eduardo (2003). *La enseñanza secundaria en el siglo XXI. Un*

desafío para América Latina y el Caribe. México. Correo de la UNESCO.

González Ortiz, J. Dolores (2001). *El Estado y el derecho de intérprete desde la perspectiva del derecho económico*. En: Asociación Nacional de intérpretes, *Memoria del II foro internacional sobre interpretaciones audiovisuales en el ámbito del derecho de autor*. México. ANDI.

Gonczy, A. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias*. En: *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.

Goodson Igor F. (2010). Teorías del cambio educativo y los contextos históricos. En. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* no. 47, octubre-diciembre. México: COMIE.

Goroziaga, Xabier (2000). "La construcción de las utopías, desde la cultura y la educación. Esquema metodológico y proyecto educativo". *VIII Simposium de Educación*. Guadalajara, Jalisco, México. ITESO.

_____ (2004). Hacia una prospectiva participativa. Esquema metodológico. En: López Segrera et al (20004). *América latina y el caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización*. México: UAZ /UNAM-CESU / Porrua.

GRAÇA Filipe, « Hugues de Varine - As Raízes do Futuro: O Patrimônio a Serviço do Desenvolvimento Local », *MIDAS* [En línea], 3 | 2014, Puesto en línea el 08 mayo 2014, consultado el 18 noviembre 2014. URL: <http://midas.revues.org/458>

- Gramsci, Antonio (1974). *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- (1980). *Cuadernos de la cárcel. El risorgimento*. México. Ed. Juan Pablos.
- (1992). *La alternativa pedagógica*. Distribuciones Fontanamara.
- GRANJA CASTRO, Josefina. (1998). Formaciones conceptuales en educación. México: DIE-CINVESTAV y Universidad Iberoamericana.
- Haidar, Julieta (1994). Las prácticas culturales como prácticas semiótico-discursivas. En González Jorge A. y Galindo Cáceres J., Coords. *Metodología y cultura*. México. CNCA.
- Hardt, Michael y Antonio Negri (2002). *Imperio*. Buenos Aires. Paidós SAICF.
- HOPENHAYN, Martín (2002). Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana. En: *OEI. Revista Iberoamericana De Educación*. No. 30. Educación y conocimiento: una nueva mirada. Septiembre- diciembre.
- Horkheimer, Max (1973a): *Teoría crítica*, Barcelona, Six Barral.
- _____ (1973b). *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Ed. Sur.
- Ianni, Octavio (2002a). *Teorías de la globalización*. México. Ed. Siglo XXI/ UNAM.
- (2002b). *La sociedad global*. México. Ed. Siglo XXI.
- Izuzquiza, Ignacio (1990). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Barcelona. Ed. Anthropos.

- Jakobi y Martens (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En: Bonal, Tarabini-Castellani y Nerger. *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Argentina, Miño y Dávila.
- Jay, Martin. (1974). *La imaginación dialéctica*. Madrid. Taurus.
- Kirchhoff, Paul (1960). Mesoamérica, sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales, en Suplemento de la Revista *Tlatoani* Núm. 3, México D. F. ENAH.
- Kondratieff, Nikolai D. (1956.) "Los grandes ciclos de la actividad económica"; en: Gottfried Haberler (Ed.) *Ensayos sobre el Ciclo Económico*. México: Fondo de Cultura Económica, segunda edición.
- Kristeva, Julia (1997) "Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela", en: Navarro, D. (1997) (Selección y traducción) *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. La Habana, UNEAC, Casa de Las Américas, Embajada de Francia en Cuba.
- Kusch, Rodolfo (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, Ed. García Cambeiro.
- Laclau, Ernesto (1996) "Poder y representación". En *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires. Ariel.
- Laclau, Ernesto Et al (1998). *Debates políticos Contemporáneos en los márgenes de la modernidad*. México. Ed. Plaza y Valdez.
- Laclau Ernesto y Chantal Mouffe, (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo XXI.

- Langón, Mauricio (2005). "Geocultura". En: Salas Astrain, R. (dir.): *Pensamiento Crítico Latinoamericano; Conceptos Fundamentales*. Santiago de Chile, U. Católica Silva Henríquez, 2005, Vol. II.
- Lefebvre, Henri (1969). *Introducción a la modernidad*. París. Ed. Minuit.
- Litwin, Edith (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza. En: Cmilloni, Celman, Litwin y Palou. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina: Paidós.
- López Obrador, Andrés Manuel (2008). *La gran tentación. El petróleo de México*. México. Ed. Grijalbo.
- López Segre et Al (2004). *América latina y el caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva de la globalización*. México: UAZ /UNAM-CESU / Porrúa.
- Lugo, Elisa (2008). *Reformas educativas, su impacto en la innovación curricular y la formación docente*. México. ANUIES / UAEM / Juan Pablos.
- Luhmann, Niklas (1991). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México: Universidad Iberoamericana / Alianza editorial.
- Macciocchi, Maria Antonieta. *Gramsci y la revolución de occidente*. México. Siglo XXI Editores.
- Mandelbrot, Benoit (1987). *Los objetos fractales. Forma, azar y dimensión*. España. Tusquets editores.

Marginson, Simon e Imanol Ordorika (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica*. México, UNAM / SES.

Martínez, López y Carpio (2013) "Análisis de la categoría competencia en los currícula de educación básica y media superior en México". Ponencia en el *1er. Congreso internacional política, arte y narrativa en las configuraciones de lo filosófico-educativo*. México: ATyFE. Memoria en CD.

Martínez Rosas (2001). "Tendencias contemporáneas en la formación de sujetos educativos en México". *Cuaderno de Divulgación* no. 2. Guadalajara, México. Secretaría de Educación Jalisco.

_____ (2005). "La práctica educativa, sus constitutivos y las múltiples formas de mirarla". En: *Revista RED de Posgrados en Educación, Teoría de la educación*. no. 2. Ene-jun. Guadalajara, Jal.: Red de Posgrados en Educación A. C.

Mattelart, Armand (1982). Entrevistado por Gabriel Nieven Matos. *Dialogo social* No. 141. Año XV. Enero.

Maturana, Humberto y Francisco Varela (1980). *Autopoiésis y Cognición*. Dordrecht, Holanda: D. Reidel.

Mesnard, P. (1974). "La pedagogía de los jesuitas", en: Chateau: *Los grandes pedagogos*. México, Fondo de Cultura Económica.

Medici, Rita (2004). A propósito de sociedad civil y Estado: el concepto de nación hegemónica. En: Kanoussi, Dora. *Gramsci en Río de Janeiro*. México. Ed.

Plaza y Valdez / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/ Antonio Gramsci A.C.

Meyer, John W. (1971) Economic and political effects on national educational enrollment patterns, *Comparative Education Review*, 15, 28-43. Disponible en:

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1186628?uid=3738664&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104081703641> consultado 23.08.14

Meyer, J. W. y M. T. Hannan (1979) Introduction. In J. W. Meyer and M. T. Hannan (Eds.), *National development and the world-system: Educational, economic, and political change, 1950-1970* (pp. 3-16). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Meyer, J. W, D. H. Kamens, y A. Benavot (1992). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington, DC: The Falmer Press.

Meyer, John, John Boli, George Thomas y Francisco Ramirez (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103, 144-181. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/ajs.1997.103.issue-1>. Consultado 15.01.13

Mier, Raymundo (1998). Ilya Prigogine y las fronteras de la certidumbre. *Rev. Metapolítica* Vol. 2 no. 8 octubre-diciembre. México: Centro de Estudios de Política Comparada.

- Miranda, Patrinos y López Y Mota (2007). *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas*. México: COMIE.
- Miranda y Salvia, (1997). Citado por: Capella Riera, Jorge. (2002). *Política educativa*. Lima Perú. Impresos y diseños editores.
- Montiel, Edgard, coord. (2002). *Hacia una mundialización humanista*. México. El correo de la UNESCO.
- Moreno Bayardo Y Valadez (2013). *Miradas analíticas sobre la educación superior*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Olivos, Tiburcio (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 124, 2009, pp. 69-92, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México, UNAM.
- Morín, Edgar (1996). *Alter ego y ego alter*. Revista Complejidad. No. 2. Julio-agosto.
- _____ (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- _____ (2003). La cultura en la globalización. Buenos Aires. *Diario Clarín*. Martes 18 de marzo, año VII, no. 2542
- Mouffe, Chantal (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Mozejko, Danuta Teresa y Ricardo Lionel COSTA (2000). "La circulación de discursos". En *Rev. "Sincronía"*. Argentina, Universidad Nacional de Córdoba.

Muñoz Izquierdo, Carlos. (1999). *Calidad de la educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarlas*. México. UIA/IFIE/FMS/FCB.

Mojica, Francisco José (2004). Pronóstico y prospectiva en los estudios de futuro. En: López Segrera et al. *América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Perspectiva y Prospectiva de la Globalización*. México: UAZ / UNAM-CESU / Porrua.

Nassif, Ricardo, Ángel Rama y Juan Carlos Tedesco (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO / CEPAL / PNUD / KAPELUSZ.

Navarro Leal, Marco Aurelio (Coordinador) (2010). *Educación Comparada: Perspectiva Latinoamericana*. Cd. Victoria, Tam. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada / Planeación Educación y Asesoría S.A. de C.V.

Navarro Leal, Marco Aurelio e Iván Sánchez Rodríguez (2005). *Transformación mundial de la educación superior*. México. Universidad Iberoamericana de Puebla / Universidad Autónoma de Tamaulipas / Planeación Educación y Asesoría S.A. de C.V.

Navarro, Desiderio (Coord.) (1975). *Cultura, ideología y sociedad. Antología*. La Habana. Ed. Arte y literatura.

Negri y Hardt (2002). *Imperio*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Nova, Guillermo (2010). "El espacio radioeléctrico es una concesión no una propiedad". Entrevista a Areli González, experta en comunicación y

profesora de la Universidad Intercultural del Estado de México, el 24-10-2010. En: <http://www.larepublica.es/spip.php?article21709> consulta de 10 de julio de 2012.

Nouss, Alexis (1997). *La modernidad*. México. Publicaciones la Cruz.

OBSERVATEL A.C. (2012). Medios de transmisión ¿qué es el espacio radioeléctrico? *Observatorio de Telecomunicaciones de México* (OBSERVATEL), en http://www.observatel.org/telecomunicaciones/Qu_es_el_espectro_radioelctrico.php consulta del 25 de julio.

OCDE (1991). *Escuelas y Calidad de la Enseñanza*. Informe internacional. Madrid. Ed. Paidós.

_____ (s/f). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Paris: OCDE. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> Consulta del 18.10.2014

_____ (2005). The Definition And Selection Of Key Competencies. Executive Summary (DeSeCo). www.oecd.org/edu/statistics/desecco

_____ (2014). *Qué es la OCDE?* En: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/> recuperado el 8.11.2014.

Ohara, Koichi e Hiroshi Matsuda (2004). *Estudio sobre Gramsci en Japón: nuestros logros y problemas futuros*. En: Kanoussi, Dora. *Gramsci en Río de Janeiro*. México. BUAP/ Antonio Gramsci A.C./ Plaza y Valdés.

Oliveira De Moraes, Abimar (2010) Cultura midiática e religião: Contribuições para uma hermenêutica prospectiva. *Rev. Atualidade Teológica* Ano XIV nº 34, a abril. Janeiro.

OMC (2014). *Organización Mundial del Comercio*. En: <http://www.wto.org/indexsp.htm> consulta del 8.11.2014.

Orozco, Bertha y Claudia Ponton, (2013). *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*. México: ANUIES / COMIE.

Osorio, Raúl (2011). Competencias docentes en la profesión académica en México, en: Jaik y Barraza. *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*. México, Instituto Universitario Anglo Español A. C. y Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Palacios, Jesús (2007). *La cuestión escolar, críticas y alternativas*. México, Ediciones Laia / Ediciones Coyoacán

Paramio, Ludolfo (2000). "Los intelectuales". En *Revista NEXOS*, mayo. México, Nexos.

Pasillas, Miguel Ángel (1990), en: Ducoing, Patricia y Landesmann, Monique (Coords.). *Sujetos de la educación y formación docente*. México. COMIE.

Pérez Arenas, David (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*. México: Plaza y Valdez / UNAM ISSUE.

Pérez, Limón y García (2013). "Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la Filosofía, la Epistemología y la Teoría

Educativa en los posgrados en educación”. En: Orozco y pontón, *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*. México, ANUIES / COMIE.

Popkewitz, Thomas S. (1996). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-corredor.

_____ (2002). Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder: investigación en educación comparada. En J. Schriewer, *Formación del discurso en la educación comparada* (págs. 225 - 258). Barcelona: Pomares.

_____ (2008). Historia del currículum: una anotación breve en la historia. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3, recuperado el 15 de mayo de 2014 de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113ed.pdf>

Popkewitz, Thomas, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra Coords. (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona-México, Ediciones Pomares.

Portelli, Hugues (1977). *Gramsci y el bloque histórico*. México. Ed. Siglo XXI.

Prigogine, Ilya (2000). *El fin de las certidumbres*. Santiago: Andrés Bello.

Puigross, Adriana. (1990). *Imaginación y Crisis en la educación latinoamericana*. México. CNCA / Alianza Editorial Mexicana / SEP. Col. Los Noventa.

Ramírez Díaz, José Antonio (2008). *La universidad ante la globalización*. Buenos Aires: De a uno.com

- Rattia, Rafael (2000). Alejandro Bruzual: una hermenéutica prospectiva. Recuperado de <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/rrattia/bruzual2.asp> consulta 29/oct/2012
- Reich, Wilhelm (1973). *Psicología de masas del fascismo*. México. Ed. Roca
- Rendón y Salas, (1996). Citado por: Capella Riera, Jorge (2002). *Política educativa*. Lima. Impresos y diseños editores.
- Resendiz, Ramón (2005). Del nacimiento y muerte del mito político llamado Revolución Mexicana: tensiones y transformaciones del régimen político, 1914-1994. En *Estudios Sociológicos*. Enero-abril. México. El Colegio de México.
- Reyes, Giovanni E. (2001). La teoría de la mundialización: Base fundamental. Rev. Sincronía. Primavera. (s/d)
- RICYT (2012). *El estado de la ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos 2012*. Buenos Aires, OEI / AECID / OEA.
- _____ (2013) Red de indicadores en ciencia y tecnología iberoamericana e interamericana. Recuperado de <http://www.ricyt.org> 19 de julio de 2013.
- Riechers, C. (1970). *Antonio Gramsci*. Marxismus in Italien. Frankfurt, EVA.
- Rodríguez Fuenzalida, Eugenio (2010). "Sujeto social, política educativa, estudios comparados". en: Navarro Leal coord. *Educación Comparada: Perspectiva Latinoamericana*. Cd. Victoria, Tam. México: Sociedad

Mexicana de Educación Comparada / Planeación Educación y Asesoría
S.A. de C.V.

Rojas Rodríguez, Mayra. La diferenciación funcional del sistema educación, una propuesta de la teoría sociológica de Niklas Luhmann. Ponencia en el *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Memoria digital. Guanajuato, Gto., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.

Romero, Claudia (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Rosenfeld, David (1971). *Sartre y la psicoterapia de grupo*. Buenos Aires. Paidós.

Ruiz Harrel, Rafael (1992). *El secuestro de William Jenkins*. México, Ed. Planeta

Ruiz Marrero, Carmelo (2013). Los límites del crecimiento, ayer y hoy. *Servicio informativo ALAI AMLATINA*, Recuperado el 08/11/2013 de <http://alainet.org/active/68796&lang=es>

Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. México. Editorial Grijalbo.

Santos Del Real, Annette Irene (2000). *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*. México. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Sartre, J. Paul (1963). *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires. Lozada.

Schmelkes, Silvia (1993), *Cómo mejorar la calidad de nuestras escuelas*, Guanajuato. SEG.

Schneider, Friedrich (1966). "El concepto de la ciencia comparativa", en: *la pedagogía comparada, su historia, sus principios y sus métodos*. Barcelona. Editorial Herder.

Schriewer Jürgen (1997). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Revista Educación y Ciencia vol. 1 no. 1* enero-junio. Disponible en internet <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/108> Consultado el 10.05.14.

_____ (2000). Sistema mundial y redes de interrelación: la internalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En: López Velarde, coord. (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación comparada*. México. Ed. UPN/ Plaza y Valdez/ SEC Zacatecas.

SCT (1999). *Cuadro nacional de atribución de frecuencias México 1999*. Secretaría de Comunicaciones y Transportes / Comisión Federal de Telecomunicaciones. México

Sen, Amartya K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland

_____ (2000). *Freedom, Rationality, and Social Choice: The Arrow Lectures and Other essays*. Oxford: Oxford University Press.

Rivas García, Ricardo (2007). Aproximación a la "ética del discurso" de Apel y Habermas, como ética racional ante la crisis de la razón. En: *EN-CLAVES del pensamiento*, vol. I, núm. 1, junio. pp. 63-89.

- Rousseau, Jean-Jacques (2005). *Emilio o la educación*, Madrid: Alianza editorial.
- Santos Guerra, Miguel Ángel y Tiburcio Moreno Olivos (2004). ¿El Momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), oct-dic 2004, vol. 9, núm. 23, pp. 913-931.
- SCI (2014). SCImago Institutions Rankings. SCImago Research Group Consulta del 23.10.2014.
<http://www.scimagoir.com/pdf/SCImago%20Institutions%20Rankings%20IBER%20es.pdf>
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Reforma de la Educación Básica*. Mexico: SEP.
- _____ (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Resumen Ejecutivo*. En: http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Reforma_Integral.pdf
- _____ (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. México. SEP.
- Stavenhagen, Rodolfo (2001). Tendencias del Debate Educativo a Nivel Mundial: El Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. *VIII Simposium de Educación*. Guadalajara, Jalisco, México. ITESO.
- Snyders, G. (1974). En: Debesse y Mialaret. *Historia de la pedagogía T. II*. Barcelona, Oikos-Tau.
- Souto, Martha (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA / Novedades Educativas.

- Stenou, Catherine (2004). *UNESCO And the issue of cultural diversity. Review and strategy, 1946-2004. A study based on official documents*. Revised version (September 2004). Division of cultural policies and intercultural dialogue. Culture sector. Paris. UNESCO.
- Stiglitz, Joseph (2002). *El malestar en la globalización*. México. Ed. Taurus.
- Stichweh, Rudolf (2003). Structure Formation in World Society. The eingstructures of World Society and the Regional Cultures of the World. *73a. Annual Meeting of the Eastern sociological Society*, Philadelphia. February 27-March 2.
- Suárez. Carlos (2002). *Periódico "Comunidad Cristiana" de la Región "Don Vasco"* (Michoacán) del 13 de octubre. Morelia, México. (s/d)
- Suárez, Daniel (2004). "El principio educativo de la nueva derecha. Neoliberalismo, ética y escuela pública". En: Gentilli, Pablo (Coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México
- Suskind, Ron (2004). *El precio de la lealtad. Gorge W. Bush, la casa blanca y la educación de Paul O'Neill*. Barcelona, Oceano/Ediciones península.
- Tardif Et Al. (2000). "La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoques de la enseñanza". En: *Revista Propuesta Educativa* no. 22, junio Ed. FLACSO / Novedades educativas. Buenos Aires, Argentina.

- Tedesco, Juan Carlos (2005). *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo*. En: Tedesco et al. *Por nuestra escuela*. Ed. Lucerna Diogenis. S/r.
- Thompson J. B (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México. UAM Xochimilco.
- Thompson Reuters (2014). *Times Higher Education World Reputation Rankings*.
<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/reputation-ranking> consulta del 23.10.2014
- Tiramonti, Guillermina (s/f). *La escuela, de la modernidad a la globalización. Especialización en pedagogía de la formación*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
<http://www.fahce.unlp.edu.ar/posgrado/maestrias-y-especializaciones/pedagogadelaformacin/Descargables/primer-20clase-20virtual-20g-20tiramonti.pdf> recuperado el: 21/09/2014.
- Tobon, Pimienta y García (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación de México.
- Tomlinson, John (2001). *Globalización y cultura*. México, Oxford University Press.
- UE (2010). “*Education and Training 2010*”, *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*. En:
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html.
- UNESCO (1988). Declaración Mundial sobre la educación Superior en el Siglo XXI. Marco de la acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la

educación superior. Conferencia Mundial Sobre Educación Superior.
Revista Perfiles Educativos. Tercera época. Vol. XX, Números 79-80.
México. CESU / UNAM.

UNESCO/PNUD (2004). *Informe de Desarrollo Humano 2004*. Nueva York, Ed. del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

_____ (2009). *UNESCO, Qué es la UNESCO?, Que hace?* Paris: UNESCO.
Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>

_____ (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010*. Edición del Vigésimo Aniversario. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano. Nueva York, Ed. del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

_____ (2013). *Informe de desarrollo humano 2013*. El ascenso del sur, progreso humano en un mundo diverso. Nueva York, Ed. del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

_____ (2014). *Sobre la UNESCO*. París : UNESCO. Consulta del 7/11/2014. En : <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>

Urquidi, Victor L. (2000). *México en la globalización. Condiciones y requisitos de un desarrollo sustentable y equitativo. Informe de la sección mexicana del club de Roma*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica/ Economía Latinoamericana.

- Vargas, Hugo (1997). *Cuando la derecha nos alcance*. México. Pangea editores.
- Veira, Pedro Antonio (2010). Economía: elementos para un análisis de la ciencia y la tecnología desde la perspectiva de la economía política de los sistemas-mundo. En: Corona, Leonel. *Innovación ante la sociedad del conocimiento. Disciplinas y enfoques*. México: UNAM-FE / Plaza y Valdez.
- Viñao, Antonio (2005). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Disponible en internet http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/III%20Encuentro/Antonio_Vinao_Sistemas_educativos_culturas_escolares.pdf: Consultado el 11.04.14.
- Wallerstein, Immanuel (2005). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. México. Ed. Siglo XXI.
- _____ (2007). *Geopolítica y geocultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Barcelona, Editorial Kairós.
- Weber, Max (1987). *Economía y sociedad*. Fondo de la cultura económica, México.
- Willaume, Jean Paul (1976). *L'opposition des infrastructures et des super-structures: une critique*. En: Cahiers internationaux de sociologie. Vol LXI.
- Willis, Paul (1997). *La metamorfosis de las mercancías culturales*. En: Castells et al. *Nuevas perspectivas críticas en la educación*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Yurén, María Teresa (1988) *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*. México. Ed. Trillas.

_____ (2012). *Modos epistémicos de la investigación educativa*, en <http://ehbie.uaem.mx/course/view.php?id=143>, Consultado el 12 de junio de 2012.

Zemelman, Hugo (1977): *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México. Ed. Anthropos / CRIM-UNAM.

_____ (1997). *Los horizontes de la razón. 1. Dialéctica y apropiación del presente*. Ed. Universidad de las Naciones Unidas/ COLMEX. México.

_____ (2001). *Teoría y epistemología en la construcción de conocimiento*. En: Zemelman, Hugo y Marcela Gómez. *Pensamiento, política y cultura en América Latina*. CRIM/UNAM. México.

_____ (2003). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Barcelona. Anthropos Editorial.

Zemelman, Hugo y Valencia, Guadalupe (1990). *Los sujetos sociales, una propuesta de análisis*. En *Acta Sociológica* Vol. III, no. 2, mayo / agosto. México. FCP y S / UNAM.