

La educación para el desarrollo humano en un mundo globalizado¹

Yolanda Castro Robles*

RESUMEN

La presente reflexión establece la relación entre globalización y educación desde la perspectiva del desarrollo humano. En este sentido, se realiza una ubicación conceptual en torno a la manera en que ha sido comprendida la globalización y sus implicaciones en diversos ámbitos: lo social, lo político y lo económico. Con base en estos referentes, el análisis ubica la educación como un ámbito específico de incidencia de los procesos de globalización, para lo cual se da cuenta de los riesgos que atraviesa dicho ámbito al no hacer una comprensión clara de la globalización. Por ello, se propone en esta discusión ver la educación desde la perspectiva del desarrollo humano como una alternativa que permite pensar hacia dónde puede orientarse la educación, qué se requiere en términos educativos para poder potenciar en los sujetos capacidades y libertades que le permitan llegar a ese desarrollo humano. Así, se asumen las diversas propuestas trazadas por las pedagogías críticas, en tanto se convierten en una opción para poder enfrentar dichos retos y riesgos demandados por la globalización.

Palabras clave: globalización, desarrollo humano, educación, perspectiva crítica en educación.

THE EDUCATION FOR THE HUMAN DEVELOPMENT IN A WORLD GLOBALIZADO

ABSTRACT

The present reflection establishes the relation between globalizacion and education from the perspective of the human development. In this sense, a conceptual location around the way is made in which it has been included/understood the globalización and its implications in diverse scopes: the social thing, the politician and the economic thing. With base in these referring ones, the analysis locates the education like a specific scope of incidence of the globalización processes, for which account of the risks occurs that crosses this scope when not making an understating clear of the globalización. For that reason, one sets out in this discussion to see the education from the perspective of the human development like an alternative that allows to think towards where the education can be oriented, what is required in educative terms to be able to harness in the subject capacities and liberties that allow him to arrive at that human development. Thus, the diverse proposals drawn up by pedagogías are assumed critics, as much they become an option to be able to face these challenges and risks demanded by the globalización.

Key words: globalización, human development, education, critical perspective in education.

¹ Documento de reflexión, derivado del trabajo en el Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE, en el eje de contexto y políticas en Colombia y América Latina.

* Licenciada en Psicología y Pedagogía, Magíster en Psicología comunitaria. Estudios de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en la Universidad de Manizales – CINDE. Docente investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana y docente de cátedra de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: ycastro@javeriana.edu.com yolandacastro.robles@gmail.com.

Fecha de recepción: 24 de agosto de 2007.

Fecha de aprobación 31 de agosto de 2007.

*La educación de las personas ha costado
pero a la larga beneficia a la sociedad,
por lo que no es un gasto
sino también una inversión.*
Burbules y Torres (2005: 9)

INTRODUCCIÓN

Pensar en la educación hoy, implica redefiniciones. Un referente para esas redefiniciones es la globalización. La educación en un mundo globalizado se convierte en un necesario campo de análisis, fundamentalmente, para quienes concebimos la educación como factor de desarrollo.

Esta reflexión pretende hacer un acercamiento a diversas perspectivas sobre el término globalización y desde allí, identificar las implicaciones que tiene para el sector educativo. La primera parte plantea algunas características atribuidas por diversos autores al tema de la globalización; permite ubicar el marco general en el que nos encontramos. No se trata de hacer un análisis exhaustivo de lo que se ha dicho sobre la globalización, sino más bien una comprensión de sus principales características, para posteriormente asociarlas a la educación. La segunda parte, plantea el papel que le atribuimos a la educación, cómo comprenderla, si es o no pertinente y para qué contexto. La tercera plantea algunos efectos de la globalización en la educación y, en consecuencia, sugiere cuestionamientos al contexto. La cuarta asocia la educación al desarrollo humano, qué papel tiene ésta y hasta dónde podría dar respuesta, según los imperativos de la globalización. Finalmente, hay un interés por indicar qué pasa con las políticas educativas, en el sentido de cuestionar si realmente existen o no las condiciones para definir políticas educativas que den respuesta a las necesidades de desarrollo humano.

LA GLOBALIZACIÓN: UN PROCESO, UN ENFOQUE, UNA TENDENCIA...

La literatura señala que la globalización nos ha llegado a todos y, por tanto, constituye el imperativo social. Su incidencia abarca el marco amplio de la cultura, así como el de las relaciones sociales. Incide en los ámbitos económico, político y cultural. Implica un cambio radical en las connotaciones de tiempo y espacio. Bauman (1999: 7) señala al respecto que “la globalización está en boca de todos; la palabra de moda se transforma rápidamente en un fetiche, un conjuro mágico, una llave destinada a abrir las puertas a todos los misterios presentes y futuros. Algunos consideran que la globalización es indispensable para la felicidad; otros, que es causa de infelicidad. Todos entienden que es el destino ineluctable del mundo, un proceso irreversible que afecta de la misma manera y en idéntica medida a la totalidad de las personas...”.

En este escenario cobra vigencia la pregunta ¿qué tanto se conoce de la globalización? Las posibilidades de respuesta pueden darse en dos vertientes: Una, las y los sujetos reconocen qué tanto logra afectar la globalización la vida cotidiana, cómo cambia las relaciones con el entorno local y con el contexto mundial, sus efectos en campos como la salud, la educación, el trabajo, el desarrollo humano, entre otros. Dos, definitivamente desconocemos qué es la globalización y cuál es el papel que cada individuo debe asumir ante este nuevo panorama global. En cualquiera de las dos vertientes, es claro que hay que apropiarse de una postura comprensiva y crítica frente a la globalización, de manera que se pueda pensar en procesos de desarrollo humano, de manera específica desde la educación. De ahí la importancia de realizar un acercamiento a las comprensiones que se han realizado sobre la globalización.

Al respecto, algunos teóricos señalan que inherente a la globalización surgen procesos negativos y positivos. Radicales críticos de la globalización, señalan que trae una devastadora destrucción de las tradiciones locales, la subordinación continúa de las naciones y las regiones más pobres a las ricas, la destrucción del medio ambiente y la homogeneización de la cultura y la vida diaria (Kellener, 2005: 215). Se cuestiona la autonomía de la nación-Estados y su capacidad para actuar en función de sus propias necesidades y las de su población. De ahí, tal como lo plantea Bauman (1999: 9) los procesos globalizadores incluyen una segregación, separación y marginación progresiva.

En términos políticos, los autores señalan que la globalización ha implicado “cierta pérdida de soberanía de Nación-Estado, o al menos, la erosión de la autonomía nacional, y paralelamente, un debilitamiento de la noción de “ciudadano” como un concepto unificado y unificador, un concepto que puede estar caracterizado por roles, derechos, obligaciones y estatus precisos...” (Burbules y Torres, 2005: 21).

Con respecto a los Estados-nación, Acosta (2005) señala que la globalización es una “metáfora que describe numerosos procesos económicos, políticos y sociales, institucionales y tecnológicos, en los que la identidad individual, local y regional se ve desafiada (¿motivada?, ¿amenazada?) en su relación con el mundo (que sustituye su relación con el estado nación)”. Lo que cada Estado-Nación quiera construir está directamente relacionado con los imperativos de la globalización, pero conservar la capacidad de autonomía y autorregulación de los Estados-Nación depende del Proyecto Colectivo que éstos sean capaces de construir y del papel que se le asigne a los sujetos en esa construcción.

La mirada sobre el sujeto es fundamental en las ideas que se intentan desarrollar en esta reflexión: el sujeto es el centro del desarrollo y de lo que se comprende como desarrollo humano.

La mirada positiva a la globalización está asociada a las posibilidades de comunicación entre sujetos, al flujo de información que se puede recibir a partir del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, al acceso al conocimiento, a las relaciones entre naciones para trabajar en función de los desarrollos que demanda la sociedad global. La globalización es descrita como un fenómeno complejo y multidimensional que implica diferentes niveles, corrientes, tensiones y conflictos. Se necesita una teoría social transdisciplinaria para captar sus contornos, dinámicas, trayectorias, problemas y futuros posibles” (Kellener *et al.*, 2005: 216). Al respecto se plantean tres interrogantes: ¿Quién construye esa teoría social?, ¿qué papel juegan las disciplinas sociales en esta construcción? y ¿qué responsabilidad tendría la educación para contribuir a dicha construcción?

En el proceso de globalización la noción de tiempo y espacio se modifica de manera significativa. Las personas mantienen relaciones y comunicación con otros lugares, con otras personas. Se rompe el concepto de cercanía “desde lo presencial” y se empieza a construir cercanías desde lo virtual, desde las posibilidades generadas por los medios de comunicación y la información; podría decirse, tal como lo plantean Torres y Morrow (2005: 33) que la globalización elimina las fronteras nacionales y afecta profundamente la constitución de las identidades nacionales y los intereses de grupo.

La constitución de identidad se ve afectada una vez el sujeto entra a interactuar con otras formas de vida, con otros modelos de sociedad. El sujeto se afecta cuando se ve enfrentado a las demandas del mercado, cuando se inscribe en un concepto de desarrollo basado fundamentalmente en el crecimiento económico y cuando empieza a valorar y sobreponer sus intereses individuales sobre los colectivos.

Podría decirse además, que estas alternativas de comunicación permanente alteran las esferas de lo cog-

nitivo y lo emocional. Las relaciones cambian en la medida en que se movilizan y diversifican los espacios de relación. En este mismo sentido, se encuentran Acosta y otros (2005) quienes afirman que la globalización es un “sistema de relaciones (actores, naturaleza, alcance, frecuencia) que surge con la revolución de las comunicaciones y propicia el nacimiento de la sociedad del conocimiento. Relativización del espacio y del tiempo (ubicuidad de factores de producción; mercados de futuros, protagonismo del mercado)”.

Ahora bien, el espacio, según Bauman y otros (1999: 28) se “procesó/centró/ organizó/normalizó”, y sobre todo, se emancipó de las restricciones naturales del cuerpo humano. A partir de entonces, el “espacio” es “organizado” por la capacidad de los factores técnicos, la velocidad de su acción y el coste de su uso”. Desde el uso que se haga de esos factores técnicos, se podría analizar el impacto de la globalización en la constitución de las identidades nacionales.

Estos medios permitirán que algunos sujetos se emancipen en su territorio y asuman una defensa por lo propio, sin que esto signifique una confinación al contexto local, sino más bien una construcción de significados desde las demandas de la globalización. Otros serán los que se vean absorbidos por los factores propios de la globalización, perderán la posibilidad de construir su identidad en un Estado-Nación; al respecto Bauman (1999: 28) señala que “cuando la distancia pierde su significado, lo mismo sucede con las localidades, separadas por distancias. Pero augura la libertad de crear significados para algunos, a la vez que para otros presagia la condena a la insignificancia”.

Las condiciones para que las Naciones-Estado construyan esos significados deben convertirse en una obligación de los Estados y sus gobiernos, de sus políticas, en especial las relacionadas con la educación. Importante anotar que “la Globalización misma produce hibriedad y multiplicidad, al sostener que

la cultura global hace posibles apropiaciones únicas y cambios en todo el mundo con nuevas formas de síntesis híbridas de lo global y lo local, prolifera así la diferencia y la heterogeneidad (Hall, citado por Kellener, 2005: 216). Estas serían entonces, las posibilidades para los Estado-Nación.

Se ha presentado algunas formas de entender la globalización; no puede dejarse por fuera el contexto económico. Particularmente, se ha atribuido el origen de la globalización a los cambios producidos en el mundo de manera específica, en lo económico. El desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación es resultado de los cambios económicos que se han planteado como necesarios. Burbules y Torres (2005: 19) plantean algunos escenarios posibles al origen de la globalización:

- ◆ Crisis del petróleo 1971-1973 impulsó cambios tecnológicos y económicos importantes dirigidos a encontrar fuentes sustantivas de materias primas estratégicas y buscar nuevas formas de producción que consumieran menos energía y trabajo.
- ◆ Algunos autores atribuyen el origen al siglo XX a los cambios en las tecnologías de la comunicación, los patrones migratorios y el flujo de capitales.

En este marco se plantean tres posturas básicas para establecer el origen de la globalización:

- ◆ Asociado generalmente con la modernización, como un proceso que tiene cinco siglos de antigüedad: la globalización se origina con el surgimiento de las religiones universales que establecieron la dicotomía universal-particular, que termina con el problema contemporáneo de la globalización (Robertson 1997: 69 - 90, citado por Torres y Morrow).
- ◆ Se vincula con los orígenes del capitalismo, que culmina con la formación del siglo XVI de una

economía global (Wallerstein, 1987: 209 - 234 citado por Torres y Morrow, 2005: 32).

- ◆ Se asocia con un fenómeno más reciente en la década de los noventa: transformación fordista a una economía postfordista (Torres y Morrow, 2005: 32). Esta última plantea cambios estructurales en las formas de producción. El trabajo se flexibiliza y se transforman los procesos de vinculación de las personas al mundo laboral. La seguridad de tener un empleo se moviliza por prestar servicios de acuerdo con las demandas del mercado. El trabajo se especializa de acuerdo con estas demandas y el empleo se supedita a las necesidades de producción que el mercado estipule como necesarias. La producción en masa se acaba. Se produce en mínimas cantidades; los productos adquieren la característica de ser efímeros, cambiantes. A este tipo de condiciones se ven expuestos los Estados-Nación desde la perspectiva de la globalización.

En consecuencia, las necesidades que en cuestión de formación requiere el mercado, son las que condicionan a la educación. La profesionalización empieza a ser leída y contextualizada a la luz del mercado. Por ello, la educación, como se presenta más adelante, se verá enfrentada a cambios sustanciales y a una contradicción entre lo que debe ser la educación como factor de desarrollo y lo que ella le debe proveer al mercado. La nueva economía global requiere de trabajadores con la capacidad de aprender rápidamente y de trabajar en equipo de manera confiable y creativa (Wellford, 1996, Citado por Torres y Morrow, 2005: 37). Los trabajadores más productivos en una economía global son los que Robert Reich citado por Torres y Morrow (2005: 37) llama “analistas simbólicos”, quienes conformarán los segmentos más productivos y dinámicos de la fuerza laboral.

Acosta y otros (2005) aclaran el efecto de la globalización económica en el escenario mundial: “... las relaciones de producción propias del capitalismo

entran en su fase “tecnocognitiva”: menor ciclo de vida de los productos y mayor costo de investigación para generar nuevos productos. La reproducción del sistema capitalista requiere un espacio único de comercialización (apertura), para bienes y servicios cuya competitividad está ligada al “territorio” (local y regional). En algunos casos, “productos sin nación, pero con territorio”.

Una posición más optimista de la economía global significaría la posibilidad de los Estados-Nación de hacer intercambios, comercializar sus productos, internacionalizar su propia economía y beneficiarse de ella para superar las metas de desarrollo social que se han impuesto. Sin embargo, esto significaría que la economía no estaría caracterizada por su condición de arrasadora, de vencer a las economías más débiles, de superponerse a intereses propios de cada nación. No obstante, como se ha dicho en párrafos anteriores, esto sólo será posible mientras cada Estado-Nación encuentre sus propios significados en relación con la globalización y sus propias formas de relacionarse con ésta.

Desde la óptica de Castells (1996: 66 citado por Torres y Morrow, 2005: 35) sería comprender que una “economía global es algo diferente: es una economía con la capacidad de trabajar como una unidad en tiempo real a escala planetaria. Mientras el modo capitalista de producción esté caracterizado por su expansión implacable, que trata siempre de superar los límites del tiempo y espacio, sólo a finales del siglo XX el mundo fue capaz de convertirse realmente en global sobre la base de la nueva infraestructura proporcionada por las tecnologías de la información y la comunicación”.

¿QUÉ ES ENTONCES LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO GLOBALIZADO?

La educación es un lugar de lucha y compromiso. Sirve también como un enlace acerca de lo que nuestras

instituciones deberían hacer, a quién deberían servir, y quién debería tomar las decisiones. Sin embargo, por sí misma, es uno de los principales escenarios a través de los cuales son manipulados recursos, poder e ideologías específicos para la sistematización, financiamiento, planificación, metodología y evaluación de la educación (Apple, 2005: 60).

Para superar tal contradicción, asumo que la educación puede ser considerada factor de desarrollo:² proceso que permite el trabajo con el conocimiento y, por tanto, el desarrollo cognitivo, tiene que responder al reto de los cambios producidos por la globalización, para hacer que las y los sujetos sean capaces de relacionarse con otros, lo que Augé denominaría el sentido de los otros; hábiles para convivir y para establecer un orden social en que la cohesión y la identidad sean factores potenciadores de la consolidación de los Estados-Nación.

“Una de las primeras funciones que incumbe a la educación, es lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundado en el desarrollo, en la participación responsable de las personas y las comunidades (Dellors)”. La educación que promueva este tipo de desarrollo fomentará la formación en la autonomía y en la construcción de sujetos capaces de autorregularse. En este sentido, los sujetos son el medio del desarrollo y son a la vez, aquellos a los que va dirigido el desarrollo y en quienes debe incidir el desarrollo.

Sin embargo, una concepción como la anterior podría valorarse como ideal y utópica. Por ello, la educación para el desarrollo humano implica una contextualización real de las condiciones y debates actuales. De hecho, la pregunta de fondo es ¿qué educación para un mundo globalizado?

Lo que se alcanza a interpretar en la literatura, tiene coincidencia en varios aspectos: por un lado, se supondría que la educación sería el medio por el cual los sujetos adquieren las competencias necesarias y pertinentes para el escenario global; por otro, la educación constituiría el escenario en el cual se puede dar respuesta efectiva a esas demandas a través de la formación de competencias laborales que preparen a las y los sujetos en capacidades específicas para ese contexto; una tercera tendencia, estaría señalando la necesidad de configurar campos de formación específicos (no todas las profesiones tendrían un nivel de pertinencia); y por último, se hablaría de una educación para el mercado, que como indica Martínez Boom (2003: 15 - 44), adquiere valor sólo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción, o, lo que es lo mismo, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas, sólo matizada con el fortalecimiento de la democracia representativa. De ser así, la educación, como muchos otros procesos sociales (salud, trabajo, por señalar algunos) estaría condicionada y perdería su ideal moderno de ser factor de desarrollo.

La situación anterior, no deja de ser desalentadora. De hecho, como lo planteó el estudio de la FES³ la educación ha venido perdiendo sentido para las y los jóvenes: ya no se asiste a la escuela por la convicción

2 El PNUD considera la educación como uno de los indicadores de desarrollo humano. Por ello, en los informes sobre desarrollo humano, aparecen año tras año, la situación de Colombia en cuanto a Educación. Es importante destacar aquí que la interpretación que hace la autora de esta reflexión es que la educación como indicador no es un campo aislado de los demás indicadores presentados por el PNUD, sino que existe una fuerte incidencia del nivel educativo que pueda tener una población de un contexto determinado en la comprensión de los demás indicadores planteados. A mayor educación, mayor conciencia de las necesidades de salud, vivienda, protección de los derechos humanos, etc. Por tanto, una población educada es una población con capacidad para ejercer sus derechos.

3 Hago referencia explícita al Proyecto Atlántida. Adolescencia y cultura escolar, desarrollado en once ciudades del país, con la participación de Universidades Colombianas, donde se pretendía indagar sobre la relación entre la cultura escolar y la cultura del adolescente. En este proyecto participé como coinvestigadora desde la Universidad Pedagógica Nacional, 1993-1995.

de que a través de ella se logra alcanzar las metas de desarrollo personal y profesional, ni porque se comprenda que un sujeto educado tiene muchas más posibilidades de avanzar socialmente; Atlántida (2005) mostró cómo para las y los jóvenes la relación con el conocimiento está en un segundo lugar, o tal vez más allá. A la escuela se asiste porque permite las relaciones entre pares, la vivencia de experiencias significativas para la vida cotidiana de adolescentes y porque permite establecer un mundo de relaciones que otorgan sentido al estar dentro de los sistemas educativos.

Con el ejemplo de Atlántida pretendo señalar que si bien ahora son otras las exigencias para la educación, ésta ya venía siendo cuestionada desde la perspectiva de las y los jóvenes. Una situación de desventaja, una realidad que pone en tela de juicio la pertinencia de la formación para la vida. Pese a este escenario, plantearé más adelante, la educación debe ser considerada un campo necesario para superar las desigualdades sociales y poder entrar de manera crítica al imperativo mundo de la globalización.

Son pertinentes interrogantes: ¿es precisamente la educación la estrategia que se requiere para incorporar a todos los sujetos a la globalización? En este sentido, ¿la educación se comprendería como una estrategia para mantener el control macrosocial en el mundo globalizado (Martínez Boom *et al.*, 2003: 20) y, por tanto, estaría al servicio de las políticas económicas y sociales de ese mundo? O tal vez, ¿es la educación la estrategia que requieren los sujetos para emanciparse y tomar posiciones críticas con respecto a la globalización? Este último interrogante reivindica el papel social e histórico que ha tenido la educación.

Indudablemente la postura que se asume en esta reflexión responde más al segundo cuestionamiento. No obstante, es claro que la globalización ha producido grandes efectos en la educación. La mayor

parte de éstos, como lo plantean diversos autores, se ubican en la perspectiva de ver a la educación como la estrategia para mantener el control macrosocial, tanto desde un nivel micro, como las relaciones al interior de la escuela, hasta nivel macro como el currículo y políticas educativas, influenciados por la globalización.

ALGUNOS EFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Los cambios producidos en el escenario educativo están relacionados directamente con una de las demandas más fuertes de la globalización; los requerimientos para el mercado laboral: “la preparación para el trabajo” (Burbules y Torres *et al.*, 2005: 27). Los autores coinciden en señalar que a la educación se le está exigiendo la formación de estudiantes (especialmente para los niveles de la básica y la media) que adquieran ciertas habilidades y conocimientos que den cuenta a distintos cambios generados por el mercado. Las y los sujetos de la formación compiten con otros por un espacio en el mercado laboral. Ya la relación cambia, no es lo local lo que determina las condiciones para el trabajo; lo global marca la pauta para que quienes tengan esas habilidades y conocimientos, puedan ser los beneficiados del mercado.

Esta situación pone en crisis a la educación, fundamentalmente, porque no es ésta la que determina qué es lo que se debe enseñar, más explícitamente para qué educar. Esta intención ya no es pensada desde el plano local o regional, sino desde lo global.

A pesar de esfuerzos en los países de América Latina en buscar en la educación posibilidades para su desarrollo: educación para todos, apoyados en la Conferencia de Jountiem; educación con equidad, aumento de la cobertura, entre otros, pareciera que a la educación le corresponde la tarea de ser solamente el medio por el cual el mercado puede suplir sus necesidades de capacitación.

En este panorama se avizora otro efecto. Whitty y Edwards (1998: 211 - 227 citados por Burbules y Torres, 2005: 27) insisten en señalar que los efectos de la globalización se ubican en un marco más amplio: el de las políticas educativas nacionales. Producto del sistema económico que prima, las naciones se han visto obligadas a reducir las inversiones en educación. Se empieza a hablar de eficacia y eficiencia en el sistema educativo, de resultados concretos a corto y mediano plazo y no de procesos formativos. Se privilegia la evaluación como factor determinante en el alcance de esos resultados. Se limita al sector estatal: hacer “más con menos”; a promover los logros del mercado en las opciones escolares (especialmente títulos); el manejo racional de las organizaciones escolares; la realización de evaluaciones (monitoreo); y la desregulación con la intención de estimular nuevos proveedores (incluyendo proveedores *on line*) de kits servicios educacionales.

En este contexto aparece la gestión educativa como un nuevo discurso, que supone la existencia de unos procesos propios de la administración, que puestos en el escenario de lo educativo, apuntarían a alcanzar los resultados esperados. La gestión se asocia con los conceptos de eficacia y eficiencia; lo que permite que la dirección de las instituciones garantice tales resultados.

Esta nueva connotación de dirección ha generado reacciones en contra del término gestión: quienes cuestionan la incorporación de este campo a lo educativo anteponen los procesos a los resultados, soslayan los resultados en relación con las dinámicas propias de las instituciones educativas y del proceso educativo. Pese a estas reacciones, el discurso de la gestión entra a las instituciones educativas y se incorpora a partir del desarrollo de acciones de planificación, monitoreo, seguimiento y evaluación.

Las demandas que hacen las administraciones centrales a las instituciones educativas en términos de

resultados, se ven evidenciadas en las permanentes evaluaciones a las y los estudiantes: “pruebas saber”, “evaluación de competencia”, “pruebas censales”, visibilizando aquellas instituciones que ofrecen un “servicio de calidad” y “deteriorando” la imagen de aquellas otras que no alcanzan los resultados esperados.

En este panorama la educación se cuestiona. No sólo se discuten sus resultados en términos de los “aprendizajes” y “conocimientos apropiados por los estudiantes, sino que se deja por fuera otros ámbitos de la vida de los sujetos. La formación para la vida, para la convivencia, para las relaciones, para el desarrollo, no aparecen claramente explícitas como propósitos a “valorar” en esta mirada de lo educativo. Ello significa que la educación se centra en el desarrollo de procesos cognitivos (asociados al aprendizaje) y deja de lado otras dimensiones del ser humano (su vida social, emocional, afectiva).

Las políticas educativas nacionales se ven ampliamente influenciadas por las demandas de los organismos internacionales. Los nuevos actores Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, UNESCO, entre otros, determinan qué se debe enseñar, qué es aquello que se requiere bajo la imponente del mercado. La emergencia de la problemática de la globalización en la educación ha contribuido a una reconfiguración de las políticas con respecto a la política educativa (Carnoy 1998: 21 - 24 citado por Torres y Morrow, 2005: 45). En este sentido, la política educativa de país, de manera particular, busca dar respuesta a categorías como eficiencia y eficacia del sistema, lo que se traduce en garantizar el aprendizaje de las y los estudiantes.

Pese a que el aprendizaje puede ser leído como un propósito esencial de la educación, su connotación no es tan positiva. Torres y Morrow (2005: 39) señalan las presiones neoliberales para llevar a cabo políticas educativas que intentan reestructurar los

sistemas educativos postsecundarios junto a líneas empresariales, como una manera de proporcionar respuestas educativas flexibles al nuevo modelo de producción industrial. Un llamado con la reorganización de la educación primaria y secundaria, y una superación pedagógica junto a líneas que correspondan a las habilidades y competencias (es decir, las calificaciones educativas) aparentemente requeridas a los trabajadores en un mundo globalizado.

Se retoma la discusión inicial de esta reflexión: la globalización quebranta la autonomía de los Estados-Nación. Los limita en sus posibilidades de plantear políticas educativas que sean respuesta a las comprensiones de las necesidades y requerimientos locales y nacionales. La educación vista desde las políticas educativas, sería un proceso en el cual es fácil predecir su resultado: se ve más supeditada a políticas educativas que vienen desde fuera, sin la contextualización adecuada al contexto local.

Adicional a lo señalado, aparecen los estándares curriculares como manifestación que garantiza el acceso a los conocimientos necesarios y, por tanto, al desarrollo de habilidades específicas en las y los sujetos, para que den cuenta de los imperativos de la globalización. Es importante señalar que el problema no es la existencia de estándares curriculares; la discusión se centra en sí estos recogen los aspectos que, de manera particular, se requieren en los contextos locales y regionales. Más aún, el problema se centra en qué hacer con esos conocimientos, cómo deben enseñarse, qué debe hacer el sujeto, con ellos, cómo los articula a lo que vive, a lo que requiere.

Los estándares educativos han sido establecidos por organizaciones específicas y se consideran como pautas en muchos dominios educativos. Tal es el caso de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCED) que ha desplegado “equipos de certificación” para evaluar, a solicitud del país o de la institución anfitriona, las condicio-

nes de investigación de las universidades en los países en desarrollo, y sus recomendaciones conllevan un peso sustancial para el financiamiento local, la acreditación y la evaluación institucional (IBID, 47).

Como lo indica Martínez (2003: 25 - 26) “la narrativa educativa se transforma radicalmente en razón de un cambio sustantivo de paradigma. Los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación; ocurre un viraje mediante el cual se desplaza la enseñanza como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender, sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos”.

Este desplazamiento ubica en consecuencia al maestro, no como gestor de los procesos educativos o como poseedor de un saber que puede compartir y socializar, sino como garante de los aprendizajes de los estudiantes. Términos como guía, orientador, constructor de condiciones para el aprendizaje se convierten en atributos centrales sobre los cuales se orienta la acción docente. Algunos analistas señalan que contrariamente a ser el profesor, un agente promotor de los principios de la globalización, se convierte en obstáculo para la misma.

Ser obstáculo significa, en nuestro contexto, comprender por qué han sido las y los docentes los mayores contradictores de las políticas educativas que se han implementado en el país durante los últimos años; significa también que los profesores de hoy no tienen las condiciones ni conocimientos requeridos en el mundo del mercado. El obstáculo denominado maestro, se evidencia precisamente porque como se indicaba, la enseñanza es reemplazada por el aprendizaje.

Podría sintetizar con el planteamiento de Kellener (2005: 19): “existen grandes posibilidades para la educación expandida y democratizada dentro de las tecnologías y de Internet. Sin embargo, así como sería

un error demonizar y soslayar la globalización o las nuevas tecnologías, sería igualmente errado celebrar tales cosas de manera poco crítica. Con relación a la educación hay también peligro de que las nuevas tecnologías sean utilizadas para reducir a las y los profesores y que sean parte de la reorganización de las universidades en torno a las directrices corporativas”.

Bajo esta perspectiva, el énfasis se encuentra en el estudiante, pero no en el planteado por las pedagogías activas como sujeto del conocimiento, poseedor de saberes que pone en diálogo con los otros y con su propio maestro. Considerar al estudiante centro del proceso educativo en este contexto global implica, desde mi perspectiva, verlo como el medio por el cual el mercado puede alcanzar sus metas, como reproductor de los esquemas y estructuras del mercado.

Por ello, pensar en la educación y, particularmente, la escuela como espacio de comunicación entre sujetos, de proximidad, de encuentro, de construcción de comunidades, es una idea que va desapareciendo del discurso educativo. De lo anterior se desprende que la educación para la vida en un mundo global, trasciende los límites de la “comunidad”, más allá de la familia, la región o la nación. Hoy las comunidades de filiación potencial son múltiples, dislocadas, provisionales e inestables (Torres y Morrow, 2005: 28). Ahí se encuentran argumentos que sustentan la idea de que la constitución de identidades locales resulta ser un proceso complejo. La nueva educación se sustentaría en espacios construidos desde la virtualidad, permitidos por las redes satelitales que definen otra connotación de tiempo y espacio.

De manera general, puede indicarse que este contexto global ha producido la oferta de nuevas formas educativas: la educación internacional, la educación a distancia, la educación transcultural, a partir de las posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación. A mi juicio, pueden verse beneficios y limitaciones: los primeros

relacionados con diversas alternativas que tendrían los sujetos para acercarse a otras realidades, otras culturas y desde allí, poder incursionar de manera crítica al mundo global. Las segundas asociadas al impedimento de la mayor parte de la población para acceder a esos medios, que los confina al desconocimiento de otras culturas y les restringe para interactuar con otros sujetos.

Finalmente, en acuerdo con Torres y Morrow (2005: 29), “las metas de la educación tienen que ver más con la flexibilidad y adaptabilidad, con el aprendizaje de cómo coexistir con otros, en diversos espacios públicos (que a menudo producen conflictos), ayudan a formar y apoyar un sentido de identidad que pueda permanecer viable dentro de los múltiples contextos de afiliación, que surgen como nuevos imperativos”. Es lo que Acosta y otros (2005) señalan como glocalización.

UNA OPCIÓN: LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO

*“...quienes no reciben educación,
tienen limitadas las posibilidades del pleno ejercicio
de sus derechos,
por lo cual la no educación se traduce en un debili-
tamiento de la ciudadanía.
La articulación de ambos procesos
se encuentra en la base de la concentración de la
riqueza
y el crecimiento de la pobreza
y no es posible promover estrategias de desarrollo e
integración social
fundadas sobre una distribución inequitativa del
conocimiento”*

López y Tudesco, 2002, (citado por Acosta, 2005)

Una actitud complaciente y pasiva ante el panorama anterior, no sería lo que se esperaría de la educación. Menos en contextos como los latinoamericanos y específicamente el colombiano. Asumir que la edu-

cación es el medio de reproducción de la globalización sería evaporar cualquier alternativa distinta de permitir el desarrollo de los sujetos. Ha llegado el momento de hacer una reflexión sobre lo que podría presentarse como alternativas.

En esta reflexión asumo una mirada a la educación desde la perspectiva del desarrollo humano. La connotación de lo humano constituye hoy más que nunca, otro imperativo, por encima de los mismos presupuestos de la globalización. Como indiqué anteriormente, la educación constituye el campo por excelencia para pensar la globalización, para aportar a la constitución de los Estados-Nación y, sobre todo, para promover espacios y oportunidades para las y los sujetos.

La postura que expongo está relacionada con la educación como un espacio que favorece el desarrollo, pero no cualquier desarrollo; la connotación refiere de manera tangencial al **desarrollo humano**, centrado en las y los sujetos, en las personas. Lo que Sen (1988) plantea como la ampliación de oportunidades, ampliación de la libertad humana; para este fin señala que “el éxito de una economía y de una sociedad no puede separarse las vidas que pueden llevar los miembros de la sociedad. Puesto que no sólo valoramos el vivir bien y en forma satisfactoria, sino que también apreciamos el tener control sobre nuestras propias vidas, la calidad de la vida tiene que ser juzgada no solamente por la forma en que terminamos viviendo, sino también en las alternativas substanciales que tenemos”.

Estas alternativas están relacionadas con las posibilidades de educación, de salud, de empleo, de ser incluidos dentro del sistema social y no excluidos por las demandas del mercado. Encuentro en Sen una postura pertinente para la educación. No basta con alcanzar las satisfacciones materiales que produce el mercado para quienes pueden acceder a éste; no basta con tener los privilegios para solventar los intereses,

deseos, gustos, a partir de la diversidad de ofertas del mercado. De ser así, los sujetos estaríamos confinados a ser autómatas del mercado, consumidores del mismo y a buscar, sobre todo, las estrategias que nos permitan estar dentro de éste y no fuera.

Sen amplía las posibilidades cuando señala que la verdadera libertad tiene que ver con la capacidad que tienen las y los sujetos para administrar su propia vida, para tomar decisiones y actuar conscientemente en este mundo global. Actuar conscientemente significa ser un actor crítico y propositivo frente a todo aquello que se le presenta. Para ello, la educación es el camino. Una persona que se ha liberado de las restricciones puede alcanzar sus propios objetivos y promover su propio desarrollo. Contrariamente, que existan restricciones cercena las posibilidades humanas para elegir y alcanzar las metas que se consideran valiosas para alcanzar ese desarrollo.

Hablar de educación para el desarrollo humano significa tener en cuenta varios aspectos: superar las miradas sicologistas y fragmentadas por etapas del desarrollo; trabajar por el afianzamiento de la identidad, la autonomía y la creatividad de las personas como condiciones esenciales para que éstas actúen de manera proactiva; una educación que promueva la igualdad entre las personas por su condición de género, raza o cultura, haciendo explícitos los derechos humanos; erradicar la exclusión y desigualdades en términos de calidad educativa; entrar en contacto con otras culturas, no para apropiarse de ellas de manera mecánica, sino fundamentalmente para fortalecer las diferencias y la pluralidad.

Por eso el desarrollo humano rompe con la insuficiencia de las recetas (Gómez Buendía, 2000: 7). La ruptura de Sen indica que el desarrollo humano es el desarrollo de la gente, por la gente y para la gente. En este sentido, no se relacionaría con fórmulas matemáticas que señalen cómo se obtiene el crecimiento económico, sino esencialmente cuando se logra com-

prender desde las propias personas, qué significa el desarrollo.

La educación para el desarrollo humano de la gente involucra el crecimiento de la persona, razón de ser de la educación; por la gente, significa que educar es el modo más rico de darse a otros y otras e influir sobre ellos y ellas; y para la gente: porque se busca el desarrollo pleno de las capacidades, potencialidades y talentos del ser humano, puesto al servicio de sus semejantes. Cuando tales talentos se ponen en función de la construcción de sociedad, es más viable pensar en procesos sostenibles.

En consecuencia, una educación así, deberá asumirse como una estrategia que promueve la plena realización del ser humano como tal, y no únicamente como medio de producción y como sujeto dependiente del mercado. Para ello la educación deberá ser pensada como estrategia que tiene como principio de formación la humanización en un mundo materializado; como escenario para la defensa de la equidad, la igualdad de oportunidades, la democratización. En este sentido, la escuela (concepto que abarca todos los niveles educativos), deberá convertirse en un espacio para la construcción de escenarios democráticos y participativos.

Así, podría superarse el cuestionamiento de Martínez Boom (2003) quien señala que la democracia representativa parece ser la que impera. La educación debe también fortalecer las relaciones entre los actores educativos y generar procesos de participación real para la toma de decisiones, en que se vean involucrados estos actores.

Esta educación deberá hacer replanteamientos que permitan la valoración y construcción de:

- ◆ Su pertinencia para el contexto histórico y cultural que se está viviendo.

- ◆ Las posibilidades que le ofrece a cada sujeto para que aporte en la construcción de acciones de humanización.

- ◆ La generación de posibilidades a los sujetos para poder optar por determinada forma de vida en las mismas condiciones que otros y con toda la información necesaria para tomar esas decisiones.

- ◆ La consolidación de comunidades académicas y vinculación a redes internacionales para producir y divulgar el conocimiento que se produce en las distintas instituciones educativas.

Una educación para el desarrollo humano tiene implicaciones en tres niveles:

- ◆ En lo político: en términos de formar críticamente a las y los sujetos que acceden a ella.

- ◆ En lo social: en términos de las posibilidades y oportunidades que ofrece a las y los sujetos para que transformen sus contextos.

- ◆ En lo cultural: en términos de reconocimiento a la diversidad, las culturas y, por tanto, la apropiación de realidades como parte de sus discursos.

Termino con de las palabras de Gómez Buendía (2000: 7) "...ese nuevo paradigma del Desarrollo Humano es crítico en la más hermosa acepción de la palabra, porque está postrado en la construcción de la libertad humana, porque sabe que el entendimiento es para liberar al ser humano y no para explotar al ser humano, porque es un desafío personal a la conciencia del técnico y del que sabe, porque su obligación es poner su saber al servicio de los más débiles y no venderlo o hipotecarlo al servicio de intereses sectoriales".

El intento por poner a la educación en un escenario positivo, se impone desde el interés de hacer de ella

lugar de reflexión y crítica a los parámetros problematizadores que plantea la globalización. Es pensar en horizontes posibles (Martínez Boom y otros, 2003: 39) que coloquen a la educación y a la pedagogía en un lugar visible, de controversia frente a los desafíos de un mundo controlado por quienes tienen el poder. En este sentido, estaría refiriéndome a una educación problematizadora, emancipadora y crítica.

PROPUESTA: UNA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA CRÍTICA

Aún cuando tales formulaciones extremas deban ser tamizadas, está claro que la tarea de la educación en la formación de la ciudadanía nacional necesariamente cambiará de manera significativa, sobre todo en la dirección de un mayor reconocimiento de la diversidad y la interdependencia global
(Torres y otros, 2005: 41).

La cita sugiere la posibilidad de generar alternativas de contrapeso a los efectos de la globalización; ubica a la educación en el centro de esas posibilidades. Plantea la importancia del reconocimiento a la diversidad y el respeto por la cultura de las naciones y sus personas. Invita a hacer lecturas comprensivas de hasta dónde es viable encontrar beneficios producto de la globalización (generar interdependencia) y hasta dónde deberá asumirse una actitud crítica.

¿Por qué una educación crítica? La respuesta a esta pregunta pasa por dos momentos. El primero, plantea lo que le es propio a la educación y lo que se exige de ella en términos de conocimiento y formación de ciudadanía. El segundo, la identificación de aportes significativos de la corriente crítica a este proceso; no se trata de desarrollar todos los postulados de dicha corriente, es significativo señalar algunos rasgos para analizar si puede ser una opción dentro de este contexto.

Antes de abordar este campo, ampliaré aspectos relevantes para la educación de hoy. Tedesco (2003) ha señalado que el conjunto de cambios económicos, políticos, sociales y culturales responde a diversos factores, entre los cuales se destaca el papel cada vez más relevante de conocimiento. La denominación de la actual como “sociedad del conocimiento”, o “sociedad de la información”, ha ganado muchos adeptos entre autores que se dedican a análisis prospectivos. Entrar en la sociedad del conocimiento permitirá que las personas puedan asumir una postura crítica frente a los cambios que se producen en el contexto global y local, y desde allí aportar a los cambios y transformaciones que requieren las sociedades. Al mismo tiempo, el no entrar en esta nueva configuración de sociedad, generará sujetos pasivos, incapaces de promover procesos reflexivos y por tanto, cambios orientados hacia el desarrollo.

En este ámbito, Tedesco (2005) señala que dos campos esenciales permitirían que los sujetos aporten a su propio desarrollo. El primero, “aprender a vivir juntos”, en respuesta a la proliferación “del individualismo a-social y de fundamentalismo autoritario que comparten una característica: la negación de la dimensión política de la sociedad”. La educación deberá contribuir al reconocimiento de las y los otros, a la recuperación de la relación social y al trabajo conjunto. La individualización en sí misma, no permite la construcción de una sociedad justa y solidaria. Inversamente, produce cada vez más fragmentación social, y con ello, las desigualdades y las inequidades. Ámbitos como la formación ciudadana, la resolución de conflictos, solidaridad, promovidos desde las prácticas educativas en los niveles de la básica primaria, secundaria, superior, constituyen los nuevos referentes a abordar. En este sentido, la contribución estaría orientada a consolidar una real cohesión social y a responder de manera crítica a las demandas de la sociedad. Dicha respuesta no será entendida como reproducción del sistema social, sino como su recompreensión del mismo.

Tudesco (2005) señala que las reflexiones sobre este tema pueden dividirse en dos categorías relacionadas con la dimensión institucional de la educación y con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ◆ Sobre la dimensión institucional, entrevé la necesidad de contar con instituciones educativas autónomas y capacidad reflexiva, con proyectos educativos institucionales articulados a las necesidades de los contextos locales y alimentados por las propuestas globales para madurar la idea de cohesión social. La escuela como institución sería el espacio de mayor pertinencia para generar condiciones que permitan el reconocimiento de la diversidad, el fortalecimiento de la identidad y el afianzamiento de las relaciones sociales.
- ◆ Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la reflexión es también compleja; parte de comprender y superar concepciones tradicionales de aprendizaje, como proceso de transmisión. El conocimiento se convierte en condición ineludible para entender las dinámicas y cambios que se dan en el orden local, nacional y mundial, como instrumento para la información, y, fundamentalmente, como estrategia para superar las desigualdades e inequidades producidas por la globalización.

Todo ello es posible, cuando se fortalecen las dimensiones sociales, afectivas, éticas de las y los sujetos, cuando la enseñanza se replantea como estrategia para promover la aprehensión de conocimientos y la crítica de la realidad a partir de dicha aprehensión, cuando el aprendizaje, más que acumulación de contenidos, constituye la fortaleza de las y los sujetos para entender la realidad social y transformarla según sus propias comprensiones.

El segundo campo esencial se refiere al aprendizaje; la propuesta se basa en el “aprender a aprender”, cuya base está en el aumento vertiginoso de la información, la producción de conocimiento y la veloci-

dad con que éste se produce. “A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa” (Tudesco, 2005). En este sentido, como se planteó en el estudio Atlántida, se pone en cuestionamiento el sentido y la pertinencia del conocimiento para la vida diaria, para desenvolverse en el medio.

Esto significa que la mera transmisión de información y conocimientos no es suficiente para que las y los sujetos puedan interactuar. La escuela debe convertirse en el lugar donde se produce conocimiento, donde todos puedan tener claridad en torno a ¿qué tipo de conocimientos se apropiar? ¿cuáles se deben producir? y de manera fundamental, que los sujetos desarrollen la capacidad de comprender cómo aprenden. Es lo que la psicología y algunas corrientes pedagógicas denominan metacognición.

Aprender a aprender significa tener un mayor nivel de concientización por parte de los maestros y los estudiantes en relación a qué debe hacer el sujeto con ese conocimiento, cómo puede usarlo, en qué puede usarlo y cuándo deja de ser útil para resolver problemas de la vida cotidiana, problemas que demanda un contexto y/o una profesión. Se trabaja la idea de construir currículos flexibles, que vayan incorporando, producto de la reflexión y análisis, todos aquellos conocimientos que se requieren ser abordados por la escuela.

Otra connotación planteada por Tedesco (2005) en relación al aprender a aprender, es que el estudiante debe pasar de su papel de “novicio” (orientado todo el tiempo por su profesor) al de experto; y el profesor se convierte en acompañante cognitivo permanente del proceso del estudiante. “Pasar del estado de novicio al de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de

problemas. El concepto de “acompañante cognitivo” permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como *modelo*, desde el punto de vista de aprendizaje”.

El aprendizaje debería entenderse como aprendizaje de saberes, de prácticas, de conocimientos; el sujeto produce creativamente sentidos y significados sobre todo aquello que aprende, y los coloca a disposición de su propia comprensión y de su propia forma de actuar en el mundo. El “aprendizaje democratiza los procesos de apropiación y producción de los saberes y conocimientos” (Cullen, 1997: 49), sólo sí se genera desde la escuela lugares para que el sujeto logre llegar a esos niveles de sentido y significado.

El establecimiento de nuevos roles de profesor y estudiante pone en discusión un nuevo elemento, ¿quién forma a los docentes que se requieren para que pueda ser comprendido como un “acompañante cognitivo?”⁴. En este contexto, si esta fuera la mejor alternativa, las facultades de educación tendrían que estar visibilizando de manera crítica sus propuestas de formación profesional, los impactos de sus egresados en el medio social, particularmente en el tipo de ejercicio profesional que desempeñan como docentes, y sus currículos; quizá deberán analizar qué tanto proveen a sus futuros profesionales de estrategias y herramientas para que evidencien sus propios procesos de aprendizaje, de meta-aprendizaje.

Lo anterior significa que la educación, como campo de desarrollo, se debe cuestionar así misma en relación a lo que espera alcanzar con las personas que a ella acceden, determinar los lugares, las condiciones y las estrategias que hacen posible que estas personas logren realmente convertirse en agentes de cambio social. La idea de cambio social, pareciera una utopía, un discurso más de tendencias “revolucionarias”. No obstante, y frente al panorama global

esbozado, es necesario volver a pensar la educación como un espacio que realmente propicie en los sujetos capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos útiles para potenciar su propio desarrollo y el de su contexto, articulado a las “contribuciones” ofrecidas por la “aldea global”.

En este sentido, una propuesta adicional: “La corriente de pedagogía crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías” (McLaren, 1994). Los elementos subyacentes están relacionados con el rescate de la subjetividad individual, la cual a través de relaciones sociales, históricas, culturales, económicas, contribuye a la generación de una práctica (praxis) para actuar en los contextos locales y globales. Los sujetos se vuelven productores de historia, de su propia cultura, una vez la comprendan, aprehendan y valoren como parte de su propia vida.

McLaren propone el reconocimiento de los otros; rescatar la subjetividad como esencial para que el sujeto se piense como productor de saber, de cultura. Dicho reconocimiento establece la necesidad de construir un orden social basado en la solidaridad, en el respeto, en el encuentro comprensivo y en la construcción participativa y democrática. Esta idea es fundamental, puesto que se entiende que todos los sujetos estarían en capacidad de verse como productores no sólo de saberes, sino de relaciones necesarias para generar cambios.

¿Qué significa esto para la escuela? como señalan diversos teóricos de la corriente crítica: Macedo, Giroux, Carr, Kemmis, McLaren, entre otros, desarrollar procesos de investigación – acción, en que la escuela sea al mismo tiempo sujeto de investigación y “objeto de investigación”, los estudiantes conjuntamente

4 Término planteado por Tedesco (2005).

con sus profesores generen procesos reflexivos sobre las prácticas educativas que se viven en las escuelas y, al mismo tiempo, estos actores sean capaces de producir saber, de producir una historia que permita a todos los sujetos no repetirla, sino afianzarse y aprehender de ella para seguir avanzando.

Por otro lado, y con igual importancia, la escuela sería el escenario de reconocimiento de la diversidad, la multiculturalidad, la inclusión social, la producción de sentidos y significados, donde la participación, la igualdad de oportunidades y la palabra de cada sujeto es importante para construir espacios educativos democráticos y solidarios. Esto pone a los sujetos en un papel más protagónico, en un reconocimiento de su existencia y el aporte de cada individuo para generar resistencias ante la opresión que genera las demandas del mundo globalizado.

Es pertinente plantear la pregunta ¿qué aportaría una pedagogía crítica a la idea de mundo globalizado? Apple, Burbules, Torres, Martínez, entre otros, que han señalado que es posible generar “resistencias” o formas de controvertir y enfrentar los efectos de la globalización.

Una teoría crítica en el contexto de la globalización permitiría analizar la forma como la educación, a través de sus procesos formativos, forma a los sujetos con capacidad de reflexión y crítica y, por tanto, desarrolla en ellos, una actitud de resistencia a todos aquellos aspectos que aparezcan como opresivos y restrictivos de la libertad humana. Por lo tanto, se plantea la existencia de información real, clara y veraz, para que las y los sujetos se apropien de ella y puedan hacer sus propias interpretaciones.

Al mismo tiempo, una postura crítica muestra diversas posibilidades que se encuentran en el mundo global, de manera que, la comprensión del mundo no sea resultado de una sola vertiente, sino como señala Kellener (2005: 217) una teoría de la globalización

crítica puede modular el discurso para señalar precisamente a este fenómeno y dilucidar una serie de problemas y conflictos contemporáneos.

La verdad y la realidad no están en manos de unos pocos, es decir, no se monopoliza. Visibiliza diferentes discursos ideológicos que priman (o el discurso ideológico) para que desde la escuela se analice, se interprete, critique y se asuma postura frente a éstos.

Es importante insistir en la idea de una educación para el desarrollo humano, sustentada en una postura crítica que de respuesta adecuada a lo que la sociedad y la región esperan de la educación, articule a las condiciones mundiales, nacionales, regionales de los mercados profesionales, reconozca las capacidades humanas y forme personas capaces de utilizar efectivamente la información y el conocimiento en la innovación y la creación de valores en sus desempeños productivos, según lo plantea Sen.

Finalmente, es importante en este contexto reflexionar sobre el papel de las políticas públicas en educación, en este ámbito de la globalización y de la educación para el desarrollo humano ¿qué tipo de políticas se requiere?

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las políticas públicas “designan la existencia de un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medio de acciones tratadas, por lo menos parcialmente por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática” (Roth, 2002: 27). Interrogantes derivan de esta concepción ¿cómo se leen los problemas educativos que puedan dar cuenta de las realidades locales por encima de las globales?, ¿quién determina esos problemas y quiénes definen la política?

Las políticas públicas en educación en América Latina y Colombia han estado condicionadas a planteamientos de Organismos Internacionales; dichas políticas están determinadas por las exigencias del mercado mundial. La educación, como se indicó, está pensada desde estos organismos como estrategia que permite alcanzar metas del mercado, como estrategia que permite el ingreso de la cultura global. ¿Hay otro escenario posible para pensar las políticas educativas? Indudablemente que debe haberlo. Acosta y otros (2005) señalan que “una parte fundamental para avanzar en el tema de niñez articulado con las demás dimensiones que requiere el país, implica construir políticas públicas que reconozcan la importancia de las dinámicas y necesidades locales, en las cuales debe basarse y contribuir a dinamizar; esto es cierto para todos los niveles territoriales, desde el local al nacional, en concertación del estado con la sociedad civil, incluyendo las Ong’s, la academia, el mercado, la cooperación internacional y la opinión pública”.

En este sentido, la escuela debe pensar en el papel que deben desempeñar actores como profesores, directivos y estudiantes para la generación de alternativas de educación que puedan, posteriormente, trasladarse al escenario de la política pública.

Es necesario además, que desde el contexto educativo se analice qué educación se necesita, para qué contexto y cómo desde la formulación de una polí-

tica pública se puede generar resistencia, crítica y transformaciones que permitan un verdadero desarrollo humano.

No preciso señalar aquí cómo podría darse respuesta concreta a esta necesidad; sin embargo, para que la educación, y de manera particular, las instituciones educativas preserven su autonomía (aun a pesar de las políticas educativas existentes), promuevan procesos de desarrollo personal y colectivo, sean críticas y protejan la identidad local, se requiere de una movilización permanente de la educación y sus actores, que junto con otros, promuevan una nueva idea de sociedad y, por tanto, una nueva idea de escuela.

Tres preguntas al final de esta reflexión

- ◆ ¿Cómo hacer para que la escuela se apropie realmente de una actitud crítica, entendiendo que esto toca directamente a las y los actores educativos y, por lo tanto, a cambios paradigmáticos en ellos mismos?
- ◆ ¿Qué cambios deben producirse en la formación de maestros desde las universidades para que ellos puedan ser agentes de cambio en sus estudiantes?
- ◆ ¿Qué cambios pueden irse planteando en el contexto actual, cuando todavía no se tienen a todos los actores educativos totalmente formados para el cambio social que se requiere?

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. Seminario eje contexto y políticas de niñez y juventud en Colombia y América Latina. Universidad de Manizales – CINDE, noviembre de 2005.
- Apple, M. “Entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Educación y conservadurismo en un contexto global”. *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.
- Augé, M. *El sentido de los otros*. Universidad de Murcia, España, 1994.
- Bauman, Z. *La globalización consecuencias humanas*. Introducción, capítulo 1. Tomado de: sección de obras de sociología: *La globalización consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, Primera Edición 1999.
- Burbules, N. y Torres, C. *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.
- Castelles, M. *The rise of the network society*. Oxford, Eng: Blackwell, 1996
- Torres, C. y Morrow, R. “Estado, globalización y política educacional”. *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.
- Carnoy, M. *Globalization and educational reform*. *Melbourne studies in Education* 39. 2 (1998): 21 - 24.
- Torres, C. y Morrow, R. “Estado, globalización y política educacional”. *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.
- Cullen, C. *Críticas de las razones de educar*. Argentina: Paidós, 1997.
- Delors, J. *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO, 1991.
- Gómez, H. “El nuevo paradigma del desarrollo humano”. Conferencia presentada en el seminario internacional sobre educación y desarrollo humano, un compromiso de la Universidad. ASCUN, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, D.C. 2000.
- Hall, S. *The local and the global: globalization and ethnicity*. Old and new identities, old and new ethnicities, en King culture. Kellenrer, D. “Globalización y nuevos movimientos sociales. Lecciones para una teoría y pedagogías críticas”. *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.
- Kellenrer, D. “Globalización y nuevos movimientos sociales. Lecciones para una teoría y pedagogías críticas”. *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.
- Kwllner, D. “Múltiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society”. *Educational theory* 48. 1. (1998): 103 - 122.
- Kellenrer, D. “Globalización y nuevos movimientos sociales. Lecciones para una teoría y pedagogías críticas”. *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.
- López, N. y Tedesco, J. *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Fundación Ford-IIPE. UNESCO, 2002.
- Acosta, A. Encuentro del eje de contexto y políticas para la niñez y la Juventud. Universidad de Manizales, CINDE, noviembre de 2005.
- PROYECTO ATLANTIDA: *Adolescencia y cultura escolar*. Fundación FES, Bogotá, 1995.
- Martínez Boom, A. “De la escuela expansiva, a la escuela competitiva en América Latina”. *Lecciones y lecturas en Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- McLaren, P. “Pedagogía crítica, resistencia cultural y la formación del deseo”. REI Argentina S.A., IDEAS, Aique Grupo Editor S.A. Colección Cuadernos, Buenos Aires, 1994

- Roth, A. *Políticas públicas, formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.
- Sen, A. "Recursos, Valores y Desarrollo". Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984. y en "The Concept of Development (El editores, Handbook of Development Economics (Manual de Economía del Desarrollo) (Amsterdam Holanda, 1988). Y en Desarrollo y Libertad.
- Reich. *The works of nations*. Torres, C. y Morrow, R. "Estado, globalización y política educacional". *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.
- Robertson, R. Social theory, cultural relativity and the problem globality. En culture, globalization and the world-system: contemporary conditions for the representation of identity, ed. Anthony D. King (Mineapolis: University of Minnessota Press, 1997), páginas 69-90. Citado por Torres, C. y Morrow, R. "Estado, globalización y política educacional". *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.
- Tedesco, J. "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>
- Torres, C. y Morrow, R. "Estado, globalización y política educacional". *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.
- Wallerstein, I. World systems theory. En social theory today, ed. Anthony Giddens and Jonathan H. Turner. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- Wellford, W. Wills. Restoring prosperity: How workers and managers are forging a new culture of cooperation. New York: Random House, 1996. Citado por Torres, C. y Morrow, R. "Estado, globalización y política educacional". *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.
- Whitty, G. y Edwards, T. "School choice policies and England an the United States: An exploration of their origins and significance", comparative education 34, No. 2 (1988), 211-27. Torres, C. y Morrow, R. "Estado, globalización y política educacional". *Globalización y Educación. Manual crítico*. España: Editorial Popular, 2005.

