

(marzo 2017)

EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN

Mari Carmen Muñoz Escalada*

(Maestra e investigadora)

La globalización se ha convertido en un hecho fundamental para entender las transformaciones contemporáneas. La ponencia aborda la relación “educación-globalización”. El conocimiento de teorías de enseñanza-aprendizaje, de metodologías, y mediaciones pedagógicas, con toda seguridad, convertirá cualquier aula de clase en un escenario de aprendizaje con sentido para la vida, una vida enmarcada en una era global pero que también es *vivida* en un contexto local en el que el saber pedagógico está constituido por un conjunto de disciplinas y de prácticas que se conjuntan en el interior de la acción educativa y que el docente, al margen de la universalización, pone en funcionamiento cotidianamente en su labor como enseñante

Palabras clave: educación; globalización; política educativa; cambio educativo.

1. Introducción

Podemos definir la globalización como una agrupación de procesos que, mediante las interacciones e interconexiones existentes entre diferentes partes del mundo, hace posible que hechos y decisiones acaecidos en un lugar concreto del planeta, y que antes solo repercutían localmente, ahora se proyecten a nivel global¹ (López Rupérez, 2001).

Resulta evidente que la globalización ha devenido un elemento esencial para entender las transformaciones contemporáneas en los ámbitos económico, político y social. Incluso hemos llegado al extremo que, a menudo, las reestructuraciones actuales producidas en algunos de los sistemas educativos se terminan justificando desde el campo político en nombre de la (imparable) globalización.

¹ Aunque aceptamos esta definición del término *globalización*, somos conscientes que ha sido utilizado de diversas maneras, “ya sea para significar la ampliación de fronteras comerciales y económicas (...) ya sea para resignificar la función del Estado-nación, de los derechos, de la educación, etc. [...] En ocasiones se usa para expresar grandes mutaciones en la política o en la economía; en otras circunstancias es percibido como una forma de imposición cultural de Occidente” (Ureta, 2011, 138-139).

*Mari Carmen Muñoz Escalada es maestra de educación infantil y formadora de profesorado. Como investigadora ha publicado un artículo en la Revista FORO DE EDUCACIÓN (indexada en bases internacionales) y ha sido investigadora de varios proyectos de innovación educativa financiados por distintas universidades.

A pesar de que la globalización es un hecho histórico relevante para la comprensión de muchos de los cambios recientes en el ámbito educativo, la asimilación un tanto abstracta del término no siempre se ha traducido en cambios paralelos en los instrumentos, los debates y los métodos de análisis desarrollados durante las dos últimas décadas (World Bank, 2006).

Hablamos, pues, de situaciones en las que la tan utilizada globalización se limita a servir como “foco nuevo” de unas reflexiones y análisis que no reestructuran nada y que, en realidad, no se erigen en un proceso capaz de modificar los objetos de estudio y las metodologías de análisis (Tarabani y Bonal, 2011).

Por lo tanto, tener en cuenta la trascendencia de la globalización y sus repercusiones educativas no conlleva tener siempre todos los elementos y/o soluciones para desarrollar análisis comparativos de sistemas educativos o estudios de las consecuencias de la política educativa referidos a aspectos tales como la eficiencia o la igualdad social.

Los modelos y teorías que se encargan de analizar cuestiones educativas a nivel global, de hecho, se puede constatar que habitualmente “apenas se plantean la pregunta de cómo se comporta una determinada organización escolar (...) en medio de las tensiones entre las agendas globales y la cultura nacional” (Tröhler y Lenz, 2015, p. 13).

Los procesos de globalización en muchas ocasiones han minado los enfoques comparativos tradicionales y han facilitado nuevas estrategias de comparación.

Algunos estudios han detectado la necesidad de disponer una nueva sociología educativa derivada de la universalización de los procesos políticos y sociales (Vertovec, 2009).

Estos son los aspectos que la ponencia va abordar, y lo desarrollaremos a partir de la convicción que los temas más importantes que afectan a la educación se debaten cada vez más a nivel global-internacional, pero, sin embargo, también lo haremos a partir de la creencia (e incluso la “recriminación”) de que estos debates globales con frecuencia no tienen en cuenta cómo se ha ido produciendo el encaje cultural de los sistemas educativos nacionales. Y tampoco han tenido presente “en qué medida la armonía organizativa retórica y formal borró realmente los sistemas nacionales y/o culturales de razonamiento y creación de significado” (Trölher, 2010, p. 21).

2. La inconveniencia del educacionalismo metodológico

Todo lo apuntado en la introducción ha llevado a una reestructuración de los vínculos entre el campo de la política nacional y la global, convirtiéndose en un reto para la educación comparada. Este reto incorpora toda una serie de complejidades a la dimensión del concepto de “Estado”, ya que “solapa, cuestiona e interpela a las referencias nacionales, y (...) también demanda y admite nuevos planteos metodológicos y teóricos dentro de la educación comparada en relación con la producción y enfoques para comprender las políticas educativas debido a que el Estado-nación ya no constituye una

variable estrictamente independiente, única y soberana” (Ramón Ruiz y Acosta, 2015, p. 16-17).

Es evidente que el Estado no desaparece de la escena política “pero si pierde autonomía de decisión y aumenta su dependencia respecto a otras instancias de decisión” (Tarabini y Bonal, 2009, p. 241).

Además de esto, también es importante recalcar que en las últimas décadas hemos asistido a un fenómeno que ha consistido en percibir la educación como una categoría de análisis único, con interpretaciones que se consideraban infalibles y prácticamente universales (Maturama y Wang, 2014).

El problema no ha sido tanto la ausencia de esquemas de acción interpretativa sino la disparidad y desaciertos en las pautas de análisis, así como la ausencia de comparaciones lógicas de conclusiones que evidenciaran la coherencia interna de los sistemas de comparación entre estudios realizados.

Según Dale y Robertson (2007), estas deficiencias obedecen a un enfoque que entiende la educación como algo fijo, abstracto, ahistórico y universal, es decir, a un punto de vista que no constata, fija y justifica la diferencia existente entre el uso que la educación dispone para describir intenciones, procesos y resultados.

¿Cómo se supera, entonces, el educacionalismo metodológico?

En primer lugar, tal y como señalan algunos autores, más que considerar la transferencia de elementos, prácticas y teorías como un proceso unidireccional, habría que entenderlo como recíproco, pues “las reformas educativas avanzan y retroceden entre diferentes países y dentro de ellos” (Crossley y Watson, 2003, p.69).

En segundo lugar, Tarabani (2013) asegura que uno de los condicionantes para evitar el educacionalismo metodológico se circunscribe a las preguntas de: *¿cómo?* *¿por quién?* y, sobre todo, *¿bajo qué circunstancias?* se analizan y se razonan las representaciones contemporáneas sobre la educación (preguntas que, según la misma autora, se tienen que orientar a cuatro niveles: el de las prácticas educativas; el de las políticas educativas; el de las políticas de la educación y el de los resultados educativos).

En realidad, es la investigación sobre transferencia de políticas como herramientas metodológicas para el estudio de políticas comparadas lo que nos ayuda a “superar” esta concepción metodológico-educacionalista, puesto que sirve para proyectar (y explicar) en las ciencias sociales “las teorías meramente socioeducativas derivadas de los procesos de políticas públicas” (Jules, 2012, p.59).

También hay que tener en cuenta que la globalización ensancha el papel de agentes nuevos en la estructuración y la gestión de las actividades educativas.

Se trata de actividades que pueden dejar de estar en manos de las administraciones públicas, hecho que lleva autores como Vandermoortele (2003) a aseverar que la globalización abre el camino del “gobierno de la educación” hacia la *governance* de la educación, lo que “implica más coordinación entre un conjunto cada vez más amplio de actores que intervienen en las actividades y las decisiones educativas. Hoy en día, el Estado no siempre y no necesariamente gobierna la educación a través del control de todas las actividades educativas” (Tarabani, 2013, p.408).

Con todo este estado de cosas, el educacionalismo metodológico puede ser contrarrestado con estudios e investigaciones que busquen un equilibrio entre lo local y lo universal, investigaciones que, aunque se centren en un contexto concreto, puedan ser proyectadas a otros lugares.

La Pedagogía en general y la Teoría de la Educación más en concreto, deben ser *aplicables* a un amplio rango de circunstancias, aunque los principios básicos nos proporcionen descripciones y/o explicaciones justificadas bajo una serie de condiciones determinadas.

En plena era globalizadora, cualquier hecho educativo, por lo tanto, se presenta con un cierto grado de universalidad, pero siempre teniendo en cuenta que habrá un conjunto de circunstancias, fines, valores y justificaciones culturales que lo circunscribirán a un contexto (local) particular.

Hablamos, pues, de hechos sociales globales a partir de perspectivas socioeducativas locales.

Los parámetros de complementariedad de las dos perspectivas son indispensables, y los estudios más completos serán aquellos que implicarán a las diferentes dimensiones² de los objetos de estudio y que los afrontarán como ejes de representación de la totalidad social.

3. Objetivos, planes y programas

A pesar de todo lo que hemos visto anteriormente y de que la globalización se ha convertido en un cierto mecanismo de control social³, también hemos de reconocer que la globalización dispone de la capacidad de poder avivar y revalorizar el papel de la educación, hecho que se debe a dos factores (Sánchez y Rodríguez, 2011, p.3):

-Principios estructurales: la globalización necesita de la educación como un germen a partir del cual optimizar⁴ tanto su rendimiento como su desarrollo.

-Principios económicos: la educación es un ámbito desde el que se puede conseguir un gran beneficio económico, sobre todo en forma de recursos humanos para el mundo laboral: “para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en dos billones de dólares al año según la UNESCO” (Díez, 2007, p. 307). De esta manera, la educación queda habilitada como un valor.

² Consideramos necesario remarcar que cualquier dimensión que tome la forma de objeto de estudio fija una determinada forma de entender el mundo, una especie de “mirada”. Y cada mirada, como es lógico, dispone de sus propios fundamentos, sus pautas de partida y una serie de condicionantes antropológico-psicológico-sociales que condicionan este sistema *observador* (Fernández, Ortega y Becerril, 2011).

³ Autores como Jules (2012) explican algunas de repercusiones negativas de la globalización sobre la educación, tales como la homogeneización de los curriculums, la alteración de algunos valores y la destrucción del pensamiento crítico en favor del único.

⁴ Los propios autores llegan a afirmar que “sin la educación, las estructuras en las que se sustena la globalización, tanto a nivel ideológico como material, se vendrían abajo y con ellas todo el proceso” (Sánchez y Rodríguez, 2001, p. 2).

La esencia de esta revalorización es la formación de las personas, formación que se desarrolla, esencialmente, en las escuelas. En las escuelas distinguimos tres clases de objetos intencionales (Bueno, 1985): los fines, los planes y los programas:

Los fines son los objetivos en su relación con el sujeto que los propone; los planes, los objetivos en relación con los otros sujetos a los que afecta; y los programas son los objetivos en función de sus propios contenidos. Estos tres tipos de objetivos, que pueden ser a su vez particulares y universales, permiten clasificar diferentes tipos de escuelas a lo largo de la historia. [...] En función de estas consideraciones podemos ya sacar diversas conclusiones acerca de la situación actual de la escuela pública en función del problema de la globalización (Huerga, 2010, p. 8).

Kingdom (1995) creó el término “ventana de oportunidad” (*policy window*) para referirse a condiciones para introducir cambios en los objetivos, planes y programas educativos. Determinó que la combinación de estos tres parámetros puede producir cambios:

- a) La corriente de los problemas (el hecho de reconocer que hay problemas que afectan a la educación).
- b) La corriente de las políticas públicas (estar dispuesto a buscar soluciones).
- c) Los cambios políticos en los gobiernos de turno.

En época de globalización “cabe afirmar que (...) la transferencia internacional de políticas, ya sea en forma retórica o fáctica, es la norma y no la excepción. [...] De hecho, la presión por tomar prestadas políticas es muy grande, hasta tal punto que los analistas de políticas suelen verse en la incómoda posición de tener que definir en forma retroactiva el problema local que se ajuste a la solución o al paquete de reformas global ya existente” (Ramón y Acosta, 2015, p. 58).

En tiempos de globalización, hay dos cuestiones que resultan muy relevantes.

En primer lugar, reflexionar acerca de todo el saber constituido en torno a los objetos de la educación y la pedagogía: modelos, teorías y enfoques de aprendizaje, de desarrollo de las personas, de los modelos pedagógicos, de preceptos evaluativos, métodos de enseñanza, de proyectos y procesos que intervienen en la acción pedagógica.

En segundo lugar, preguntarse ¿Cómo enseñar? Esta pregunta nos conduce a la reflexión sobre los planteamientos específicos en los que el docente determina su tarea de enseñar: un camino receptivo hacia la diversidad de herramientas que el conocimiento mismo, los desarrollos científico-tecnológico, etc. ponen a disposición de la acción de enseñar, tendrá más posibilidades de éxito tanto para el reto de la globalización como para el sempiterno reto de encontrar la mejor manera de “responder” a sus alumnos en el aula; ello supone el conocimiento del contexto y el aprovechamiento de los mecanismos (didácticas, dinámicas, metodologías, estrategias, etc.) de que puede disponer para el desarrollo de su labor.

El conocimiento de modelos y teorías de enseñanza-aprendizaje, de metodologías, didácticas y mediaciones pedagógicas, con toda seguridad, convertirá cualquier aula en un escenario de aprendizaje con sentido para la vida, una vida enmarcada en una era global pero *vivida* en un contexto local en el que el saber pedagógico está constituido por un conjunto de piezas y recortes de saberes, de disciplinas y de prácticas, de relaciones e interacciones que se conjuntan en el interior de la acción educativa y que el maestro o la maestra, al margen de la universalización, pone en funcionamiento cotidianamente en su labor de enseñante.

El saber pedagógico, en tanto que fundamento y esencia nuclear del ejercicio docente, implica diferentes relaciones inter y transdisciplinarias que son articuladas y desarrolladas en la acción cotidiana docente, en el aula de clase y, en general, en la labor educativa.

La globalización incide en todo ello, pues condiciona algunas comprensiones sobre el saber (pedagógico) y sus relaciones con el poder. No obstante, y a pesar de la efervescencia de la globalización, a la educación “le queda” un espacio a partir del cual las formas del saber pedagógico se constituyen en condición de posibilidad para generar didácticas, mediaciones, herramientas, métodos y estrategias en el aula, así como también la capacidad para construir una serie de escenarios educativos en los que discorra y se desarrolle el ejercicio docente.

4. Conclusiones

El escenario de la globalización ha potenciado la creencia en la validez permanente de teorías y conceptos ante una realidad que, en pocas décadas, ha trastocado la capacidad comprensiva y explicativa de teorías de los ciclos históricos anteriores.

La hondura de los inquietantes cambios que estamos padeciendo nos obliga a reconsiderar debates y metodologías de análisis, que nos hacen darnos cuenta que en ocasiones el concepto de *globalización* se ha utilizado solo como un escenario de reflexiones y análisis que no se modifican, y no como procedimiento (histórico) que influye y transfigura los objetivos de estudio.

Es por ello que el dominio de las decisiones técnicas y de las áreas de experiencia en la que todo docente interviene pasan a ser fundamentales, tanto para el logro del éxito educativo a través de la tarea docente programada como para la construcción y consolidación de ámbitos de actuación adecuados a las necesidades de nuestro alumnado.

Tal y como hemos ido viendo a lo largo de la ponencia, tan importante como el conocimiento de aquello que la globalidad permite que se transfiera de un contexto educativo a otro es el grado de conocimiento del proceso de inferencia. La globalidad no se mide solo por la inferencia de hechos educativos concretos (aunque estén más que contrastados) sino por la manera

en que justificamos el esquema interpretativo por el que el hecho educativo queda representado en "otro" lugar, que tiene siempre, como es lógico, un conjunto de singularidades locales.

Esta doble condición global-local quizás determine y agrave, todavía más si cabe, la complejidad del objeto "educación" para la pedagogía, pero no podemos olvidar que "los sistemas escolares contemporáneos se entrecruzan en cada contexto con prácticas históricas que redefinen las tendencias globales en los contextos locales"⁵ (Crossley y Watson, 2009, p. 59).

Este conjunto plural de preguntas y respuestas que hemos planteado, ineludibles para la acción docente y el saber pedagógico, nos permiten concluir que, por mucho que nos encontremos insertados en una era global, la acción educativa "concreta", que se da en un lugar determinado, es, en efecto, el contexto depositario del saber⁶ pedagógico que la escuela debe ser capaz de transmitir a su alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bueno, G. (1985). *El animal divino*. Oviedo: Pentalfa.
- Crossley, M. y Watson, K. (2009). *Comparative and international research in education. Globalization, context and difference*. Londres: Routledge.
- Dale, R. y Robertson, S. (2007). Beyond Methodological "Isms" in comparative Education in an Era of Globalisation. En: Kazamias, A. M y Cowen, R. (eds.). *Handbook on comparative Education*. Netherlands: Springer.
- Díez, J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Fernández, E.; Ortega, S. y Becerril, R. (2011). Pequeñas lecciones (provisionales) respecto de la formación para la investigación educativa y social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 281-312.
- Hurga, P. (2010). Educación, persona y globalización. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28, 2-22.
- Jules, T. D. (2012). *Neither world polity nor local or national societies: Regionalization in the Global South, the Caribbean Community*. Berin: Peter Lang.
- Kingdom, J. (1995). *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Nueva York: Longman.
- López Rupérez, F. (2001). *Preparar para el futuro: la educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid: Muralla.

⁵ El uso de la cursiva es nuestro.

⁶ Al fin y al cabo, no existe *saber* sin una práctica definida (y, por consiguiente, desarrollada en un *sitio* concreto), y toda práctica se perfila por aquel saber que conforma. En consecuencia, "un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiriese materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad" (Sánchez y González, 2016, p. 246).

- Matsurama L. C. y Wang, E. (2014). Principals' sensemaking of coaching for ambitious reading instruction in a high-stakes accountability policy environment. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51), 1-37
- Ramón Ruiz, G. y Acosta, F. (2015) (eds.). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica*. Barcelona: Octaedro.
- Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.*, 19(2), 241-253.
- Sánchez, P. y Rodríguez, J. C. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo, *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 16.
- Tarabani, A. (2013). Els efectes de la globalització en la recerca educativa: reflexions a partir de l'agenda educativa global.
- Tarabani, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: Los mecanismos como métodos de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2009). Globalización y política educativa: los mecanismos como método y estudio, *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Tröhler, D. (2010). Harmonizing the educational globe: World polity, cultural features, and the challenges to educational research, *Studies in Philosophy and Education*, 29, 7-29.
- Tröhler, D. y Lenz, T. (2015) (comps.). *Trayectoria del desarrollo de los sistemas educativos modernos*. Barcelona: Octaedro.
- Ureta, V. (2011). La educación ante los desafíos de la globalización, *Revista de Filosofía*, 69, 137-155.
- Vandermoortele, J. (2003). *Can the MDG's Foster a New Partnership for Pro-Poor Policies?* New York: UNDP.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. Londres: Routledge
- World, B. (2006). *Education Sector Update: Achieving Education for all, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness*. Washington DC: World Bank.