

# ¿Podrá la educación pública sobreponerse a la amenaza de las organizaciones supranacionales?\*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIV, Nos. 3 y 4, pp. 97-122

Noel F. McGinn\*\*

## RESUMEN

A partir de la pregunta que le da título a este trabajo, el autor analiza de qué manera las organizaciones supranacionales al proliferar y trascender las fronteras nacionales debilitan la soberanía de los Estados y, por lo tanto, son una amenaza para la educación pública.

Rescata el papel de la educación en la integración social y en el crecimiento y desarrollo, que se ve obstaculizado por la existencia de dichas organizaciones. Plantea tres respuestas: la de desarrollo endógeno, la de competitividad nacional mejorada y la que denomina “una escuela nueva para una nueva nación” que apunta a una redefinición de ambas.

## ABSTRACT

Based on the question that provides the title for the article, the author analyzes the way in which supranational organizations, by their proliferation and growth beyond national boundaries, weaken the sovereignty of national States and, due of that, constitute a threat to Public Education.

The author rescues the role played by education in social integration, development and growth, a role that has been hindered by the existence of such organizations. He poses three answers: endogenous development, improved national competitiveness, and what the author calls “a new school for a new nation” in which he redefines both terms.

---

\* Presentado en el “Curso de formación de analistas de políticas educativas” (15 de agosto-10 de septiembre de 1991), patrocinado por la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y organizado por el Centro de Estudios Educativos. Una versión anterior de este trabajo fue presentada en The Oxford Conference, “The Changing Role of the State in Educational Development”, New College, Oxford, 24-28 de septiembre de 1993, y publicada por el *International Journal of Education and Development*.

\*\* Investigador del Harvard Institute for International Development.

## I. INTRODUCCIÓN

La educación pública está en peligro en el mundo entero. A pesar de la evidencia creciente de que la educación contribuye al crecimiento económico, las más importantes agencias internacionales de desarrollo han reducido la atención y el financiamiento que asignan a la educación. Aunque actualmente la demanda por educación es mayor que nunca antes en la historia, el gasto educativo gubernamental ha disminuido en muchos países. Y aunque la educación pública sigue siendo el fundamento de la democracia participativa, los ciudadanos votan en favor de la reducción de los impuestos que permiten mantener las escuelas públicas, y de mecanismos para utilizar fondos públicos con el fin de subsidiar instituciones privadas.

Comúnmente se explica la disminución del financiamiento a la educación por la disminución de la calidad educativa. Como evidencia, los críticos hacen referencia al menor conocimiento que poseen los egresados y a los niveles más altos de desempleo. La base empírica de estas aseveraciones es limitada, ya que no hay datos disponibles más que para los años recientes. Más importante aún es el hecho de que las críticas no toman en cuenta que la población atendida por las escuelas públicas ha cambiado en forma dramática durante los últimos 40 años. Las escuelas públicas en la actualidad educan a todos, cuando antes sólo educaban a una pequeña proporción de los niños, fundamentalmente a los que procedían de las familias mejor educadas. En Estados Unidos, los resultados de los exámenes de admisión a las universidades muestran una disminución constante, si bien pequeña, a lo largo de los últimos 20 años. Sin embargo, cuando uno compara los resultados de cada uno de los grupos sociales que incluye la población escolar, todos muestran mejoría; incluso los grupos que obtienen los puntajes más bajos en estos exámenes los han mejorado a lo largo de los años; pero, puesto que proporcionalmente hay más de estos alumnos en la escuela, los resultados *promedio* disminuyen.

La disminución de la empleabilidad de los egresados puede interpretarse como el *éxito* de la escuela pública, no como su fracaso. Ya que muchas personas han completado la educación media superior, los empleadores pueden darse el lujo de contra-

tar a aquellos que cuentan con uno o dos años de estudios universitarios. Hoy en día hay mayores probabilidades de que los que terminan la educación media superior estén desempleados porque se encuentran entre los menos educados.

Una explicación más plausible de la disminución del apoyo a la educación pública está relacionada con cambios en el Estado. La educación pública masiva es hija del Estado-Nación. Originalmente fue concebida como una forma de lograr la seguridad nacional, la cual supuestamente requería una lealtad masiva a una identidad nacional y personas capacitadas en el manejo del aparato de Estado. Los nuevos Estados pronto se dieron cuenta de que su sobrevivencia dependía también de la expansión de la riqueza y de los medios para defender esa riqueza frente a otras naciones. La educación masiva evolucionó y creció como un medio para capacitar a trabajadores para la producción de bienes y servicios; para capacitar a administradores de organizaciones gubernamentales y productivas; y para socializar a los ciudadanos en un nuevo orden social. También creció porque las organizaciones populares reconocieron que la educación *pública* era un medio para forjar vínculos de solidaridad entre personas de diferentes religiones y grupos étnicos y, a través de esta solidaridad, construir una sociedad democrática. Los cambios en la estructura y la operación del Estado tendrán, por tanto, un profundo efecto sobre la educación pública masiva.

Entre las diversas fuerzas sociales que actualmente afectan la integridad y la fuerza de los Estados se encuentran las organizaciones supranacionales. El objetivo de este trabajo es mostrar que la proliferación de organizaciones que trascienden las fronteras nacionales ha debilitado la soberanía de los Estados y, al hacerlo, está amenazando la educación pública.

Las organizaciones supranacionales tienen una larga historia que data, al menos, del Imperio Romano. El énfasis de este trabajo, por tanto, no se encuentra en la novedad del tema, sino más bien en su resurgimiento. Después de varios siglos de nacionalismo, el supranacionalismo nuevamente se encuentra en ascenso; este ascenso no es un hecho neutral. Nuevas ideologías amenazan las organizaciones que fueron construidas para una realidad distinta. El cambio no deseado a menudo reduce la capacidad de una organización de llevar adelante su

misión. El futuro de la educación pública requiere una estrategia de sobrevivencia frente a los desafíos a su existencia.

## **II. LA MISIÓN CENTRAL DE LA EDUCACIÓN: LA INTEGRACIÓN SOCIAL**

La educación pública está construida por la comunidad; es diseñada, organizada y llevada a cabo por un grupo de personas con objetivos compartidos que acuerdan trabajar juntos. La escolaridad es un método para asegurar que los miembros de la comunidad tengan los conocimientos, habilidades y valores necesarios para mantener física, social y espiritualmente a la comunidad. La escolaridad, a la vez que diferencia a los miembros de la comunidad para aumentar la productividad, los integra para asegurar la eficiencia y continuidad como comunidad.

El uso de términos tales como *comunidad e integración* no pretende negar los procesos conflictivos que han caracterizado el surgimiento de los Estados; con frecuencia, la integración lograda sólo se alcanza después de cruentas luchas; la comunidad puede ser definida por algunos miembros tanto por oposición a —o miedo de— lo que está afuera, como por anticipación de una ganancia positiva. Esclavos, trabajadores maltratados, mujeres oprimidas y minorías pueden fácilmente resentir su inclusión en la comunidad.

Los nuevos Estados-Nación se definieron a sí mismos como comunidades. En algunos casos (por ejemplo, Prusia y Francia), la escolaridad se utilizó principalmente como un método para asegurar lealtad al nuevo Estado en lugar de la afiliación regional y religiosa (Archer, 1979; Boli, Ramírez y Meyer, 1985; Ramírez y Boli, 1984). Esto ha sido descrito como un proceso de colonización interna, pero el resultado significativo fue que, con el tiempo, la escolaridad contribuyó a la aceptación general de la pertenencia a la comunidad mayor del Estado-Nación.

En otros (por ejemplo, Inglaterra y Estados Unidos), el Estado-Nación asimiló sistemas educativos previamente existentes. El nuevo sistema de Estado mantuvo las desigualdades basadas en el origen regional y la pertenencia a una clase, y suprimió los esfuerzos de las comunidades locales por mantener escuelas que reproducían valores y conocimientos

locales. En el caso de Estados Unidos, por ejemplo, la “escuela popular” (*common school*) fue muy eficaz en la americanización de los inmigrantes. El proceso de americanización incluyó la prohibición del uso de lenguas diferentes del inglés, la imposición de una visión etnocéntrica de la historia incluyendo el carácter sagrado de conceptos tales como Destino Manifiesto y la Doctrina Monroe, y la falta de apoyo del Estado a sistemas alternativos de enseñanza.<sup>1</sup>

En ambos casos, los sistemas de educación pública contribuyeron a despertar una disposición de los individuos a definirse a sí mismos como ciudadanos, a hacer sacrificios personales por la comunidad (por ejemplo, pagar impuestos, servir a su país en el ejército), y a aceptar como legítimas las decisiones tomadas por funcionarios públicos. La educación masiva fue también clave por su contribución al crecimiento económico mediante la industrialización. El crecimiento de la educación pública se dio junto con la integración nacional y consecuentemente con el desarrollo.

### III. EDUCACIÓN, INTEGRACIÓN Y DESARROLLO

Al visitar Estados Unidos a mediados de 1840, Domingo F. Sarmiento, argentino, observó tasas mucho más altas de crecimiento económico que en su propio país, a pesar de que ambos tenían poblaciones similares y dotaciones parecidas de recursos naturales. Entre los estados de la Unión Americana, decía Sarmiento, los más productivos eran los de Nueva Inglaterra, y en primer lugar se encontraba Massachusetts. Massachusetts no sólo era líder en la producción industrial; también era el primer estado que contaba con mayor inversión en educación pública. Entonces sugirió que “de ello podemos concluir que la acumulación de riqueza, y la producción anual de cada individuo, en Massachusetts crece en proporción al aumento de las escuelas y a la expansión de la enseñanza” (Sarmiento, 1970: 34).

---

<sup>1</sup> Fuller (1991) habla de “la sagrada búsqueda del Estado, de reglas sagradas y conocimientos sagrados”.

Para que la educación pública contribuya a la integración, y consecuentemente al desarrollo, es preciso que se den tres condiciones.

La primera es una distribución relativamente equitativa del acceso a la escolaridad. Un sentido público de la equidad se consigue más fácilmente cuando de hecho se encuentran equitativamente distribuidas las oportunidades y los resultados. El compromiso individual y grupal con el desarrollo nacional requiere un cierto sentido de equidad (o bien debe recurrir a sistemas costosos de opresión). Mi argumento es contrario a la hipótesis de los Kuznet que sostiene que conforme las naciones se enriquecen se vuelven más equitativas. Los mismos datos, y las tendencias recientes, pueden explicarse mejor argumentando que conforme las naciones se vuelven más equitativas, sus ciudadanos trabajan mejor y más eficientemente. Encontramos pruebas de una relación causal entre la igualdad en ingreso y participación y el crecimiento del ingreso *per cápita* en Adelman y Morris (1973), y las podemos observar en países como Singapur y Corea. Los economistas actuales sostienen que es la educación de toda la fuerza de trabajo, y no sólo de los profesionales de alto nivel, la que contribuye al crecimiento (CEPAL, 1990 y 1992). El crecimiento económico se da principalmente por medio de la innovación tecnológica, y la mayor parte de la innovación tiene lugar durante el proceso productivo. El mejoramiento de la motivación, los conocimientos y las habilidades de los trabajadores, contribuirá tanto al aumento de la productividad nacional como al mejoramiento de la administración y la formación de investigadores.

Una segunda condición es que el contenido y el proceso de la educación pública engendren valores que fortalezcan la integración, y conocimientos y habilidades que contribuyan a aumentar la productividad. El equivalente actual de las escuelas públicas que había en Massachusetts en 1840 puede encontrarse en ciertos países de Asia. Los estudiantes chinos y japoneses obtienen resultados de aprendizaje significativamente superiores a los de los estudiantes norteamericanos (y a los de muchos otros países también), no solamente en pruebas convencionales de conocimientos en matemáticas y ciencias naturales, sino también en términos de creatividad, habilidades de pensamiento, orientación hacia la realidad y entusiasmo por la

educación. El aprendizaje se atribuye más al esfuerzo de los estudiantes que a su habilidad: los maestros de los países asiáticos son más proclives a enfatizar similitudes en conocimientos y valores de los niños que los maestros norteamericanos, y aquéllos están más firmemente convencidos de su capacidad para ayudar a los niños a aprender que sus contrapartes norteamericanas (Stevenson, 1992; Stevenson *et al.*, 1993).

Resulta simplista atribuir estas diferencias solamente a factores culturales. Las escuelas de hoy en día en China y Japón dependen, para su funcionamiento, de currículos estandarizados y de la acción colectiva de los docentes, como lo hicieron las escuelas de Massachusetts en 1840. El énfasis inicial se encuentra en el desarrollo de un conjunto común de normas, incluyendo la obediencia a la autoridad y el respeto a los demás, tal y como ocurría en las escuelas observadas por Sarmiento. La contribución de la educación a la integración social y al desarrollo no sólo depende de la oferta universal, sino también de la cantidad de aprendizaje que tiene lugar en las escuelas. Este aprendizaje depende, a su vez, de un buen currículo y de una excelente enseñanza, que es el resultado de un alto porcentaje del tiempo dedicado a la instrucción (lo cual es más probable encontrar actualmente en los países en los que la televisión está controlada por el Estado).

La tercera condición que debe cumplirse para que la educación pública pueda contribuir al desarrollo es que las políticas estatales favorezcan el crecimiento económico. Las escuelas son contribuyentes, mas no agentes causales, del cambio social. Si el Estado no persigue en forma activa la expansión de la actividad económica y si no crea las estructuras que permitan esta expansión, los resultados económicos de la escolaridad difícilmente serán significativos, independientemente de qué cantidad de aprendizaje tenga lugar realmente.

El desarrollo económico es mayor cuando se cumplen las tres condiciones, y es más probable cuando una población educada apoya a un Estado que persigue el crecimiento económico; cuando los individuos no sólo poseen conocimientos y habilidades, sino que también están dispuestos a trabajar juntos para

lograr un objetivo común.<sup>2</sup> Cuanto mayor sea la población con conocimientos y habilidades, y con los valores que fortalecen la integración social, mayores serán las probabilidades de crecimiento.

#### **IV. EL IMPACTO DE LAS ORGANIZACIONES SUPRANACIONALES SOBRE LA SOBERANÍA DEL ESTADO**

Las organizaciones supranacionales reducen la capacidad de la educación pública de contribuir a la realización de políticas estatales al debilitar la capacidad de que un Estado sea la influencia más importante sobre todo lo que ocurre dentro de sus fronteras, es decir, al reducir su soberanía.<sup>3</sup>

Las organizaciones supranacionales compiten con el Estado por el control sobre la disponibilidad de dinero y capital; reducen su habilidad para limitar la información disponible al público en general y a los grupos contrahegemónicos (incluyendo información sobre secretos de Estado); sirven como generadores alternativos de cultura (y valores). El resultado es que se reduce la contribución de la educación a la integración social; ello, a su vez, amenaza la estabilidad del Estado-Nación.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Corea del Sur tenía un sistema educativo impresionante al menos dos décadas antes de su despegue económico de finales de los sesenta. La educación pública se expandió rápidamente después de su liberación de Japón. La planeación central (combinada con financiamiento local) se utilizó para asegurar la oferta universal y una instrucción de alta calidad. Pero al menos hasta 1975, la mayor parte del contenido escolar era tradicional, con un fuerte énfasis en valores confucianos. Si la educación fue clave para el crecimiento "milagroso" de Corea, se debió principalmente al hecho de que la escuela había preparado a la población para que apoyara las políticas económicas de un fuerte líder militar comprometido con el desarrollo. La preparación educativa estuvo relacionada fundamentalmente con el desarrollo de consenso alrededor de valores de autosacrificio por el bien de la colectividad. Véase McGinn *et al.* (1990).

<sup>3</sup> Encontramos una definición más estricta en el *Dictionary of International Law*: "la autoridad suprema e indivisa que posee un Estado para generar y hacer valer su ley con respecto a todas las personas, propiedades y acontecimientos dentro de sus fronteras". Citado por Wriston, 1992: 7.

<sup>4</sup> Estas afirmaciones no pretenden sugerir intencionalidad por parte de las organizaciones supranacionales. No es necesario que una organización supranacional persiga activamente la desintegración del Estado para tener sobre éste efectos negativos. Tampoco pretendo sugerir que las organizaciones supranacionales son la única causa de la desintegración del Estado y del declive de la educación pública; en Estados Unidos, esto último es parte de un proceso interno de desintegración económica y social, inicialmente endógena, y sólo recientemente exacerbada por organizaciones supranacionales.



Los diferentes tipos de organizaciones supranacionales tienen diferentes efectos sobre la soberanía del Estado. Podemos distinguir entre los efectos de las agencias de cooperación internacional, por ejemplo, de los de las agencias de cooperación bilaterales. Las corporaciones transnacionales tienen un impacto diferente sobre la soberanía del Estado del que tienen las organizaciones no gubernamentales, incluyendo las fundaciones internacionales. Las organizaciones que surgen de los acuerdos comerciales y de la formación de mercados comunes son una amenaza de otro tipo a la soberanía e integración nacionales.

Consideremos el tradicionalmente apreciado derecho del Estado-Nación a declarar la guerra a sus enemigos. Ahora las Naciones Unidas deciden qué naciones pueden declarar la guerra y en qué momento. Antes, el derecho de emitir moneda y de fijar su valor era considerado una característica definitoria de un Estado-Nación. Hoy en día, algunas naciones han cedido voluntariamente ese derecho a organizaciones supranacionales; otras han visto desplomarse el valor de su moneda por la acción de especuladores internacionales. Pueden encontrarse mercados nacionales de capital ubicados fuera de las fronteras territoriales y más allá de la supervisión del Estado. El equivalente de dinero que crean las operaciones internas de las corporaciones transnacionales excede toda disponibilidad de dinero de un buen número de pequeñas naciones.<sup>5</sup> Muchos países con enormes deudas externas —en parte adquiridas como consecuencia de los consejos de agencias de cooperación internacional— tienen que permitir que estas mismas agencias participen en la definición de políticas nacionales. Los términos de intercambio no son decididos libremente por naciones soberanas, sino por organizaciones supranacionales. Es cierto que las naciones pueden optar por ignorar a las organizacio-

---

<sup>5</sup> La mitad del volumen total de importaciones y exportaciones en Estados Unidos corresponde a transacciones entre compañías particulares y sus afiliadas o matrices extranjeras (Wriston, 1992: 93).

nes supranacionales; pero hacerlo significa aislarse del comercio y de la inversión internacional.<sup>6</sup>

La identidad de una nación se definía en tiempos pasados por sus productos, pero en la actualidad los bienes están compuestos, cada vez más, por partes producidas en diversos países.<sup>7</sup> El capital no tiene banderas; y tampoco las tienen las marcas registradas. La previsión es que en el siglo XXI "no habrá productos o tecnologías *nacionales*, no habrá corporaciones nacionales, no habrá industrias nacionales" (Reich, 1991: 3).

Reich sostiene que en esta situación, "la tarea política de cada nación será la de manejar las fuerzas centrífugas de la economía global que rompen los lazos que unen a los ciudadanos" (*Ibid.*).<sup>8</sup>

En todos estos fenómenos subyace el desarrollo de una tecnología que permite un flujo crecientemente veloz de enormes volúmenes de información o conocimiento (Drucker, 1993; Toffler, 1990; Wriston, 1991); el flujo de información es el verdadero heraldado del ocaso de la soberanía.

El flujo de información y la tecnología afectan no sólo a los sistemas técnicos de producción y distribución de riqueza, sino también a los sistemas de valores y las ideologías que se desarrollaron para justificar un determinado sistema de producción y distribución. Los Estados alguna vez dependieron de su capacidad para moldear el pensamiento y la creencia de los ciudadanos, mediante el control sobre la información que recibían; hoy muchos han perdido ese control. La información se introduce a sus países libremente, por medio de la publicidad, la televisión y la programación radial, los libros y revistas, y el turismo.

---

<sup>6</sup> Los Estados pueden negociar con las organizaciones supranacionales, por ejemplo, en la aplicación de las condiciones del ajuste estructural. Reimers (1990) describe cómo, en respuesta a las presiones del FMI para reducir el gasto gubernamental, algunos países eligen no reducir el gasto en educación. Véase Valley (1990) sobre una discusión de la manera en que las organizaciones supranacionales contribuyeron a la deuda de países pobres.

<sup>7</sup> La mitad de los productos manufacturados en los "Estados Unidos" tienen uno o más componentes "extranjeros" (Wriston, 1992: 93).

<sup>8</sup> Hay ironía en la preocupación de Reich. Antes eran otros los que temían a las organizaciones supranacionales; por ejemplo, como lo prueba una crítica soviética citada en la revista *Time* (1976): "Con la posible excepción de la CIA, ninguna intervención de los Estados Unidos ha causado más emociones, sospechas y críticas alrededor del mundo que la corporación multinacional moderna" (Shchetinin, 1981). Los hindúes, entre otros, estaban preocupados por la manera como los acuerdos comerciales internacionales reducían sus grados de libertad. Véase Brain Storming Workshop (1990).

La mayor parte del flujo de información mediante la publicidad en los medios masivos es dirigida por organizaciones supranacionales, específicamente por corporaciones transnacionales. La publicidad, la difusión de noticias, el entretenimiento (el cine y los programas de televisión) y los libros son producidos y distribuidos por un número relativamente limitado de corporaciones transnacionales (que también se encuentran involucradas en las finanzas y en la manufactura; Reiffers, 1982).

## **V. EL IMPACTO DE LAS ORGANIZACIONES SUPRANACIONALES SOBRE LA EDUCACIÓN**

El impacto de las organizaciones supranacionales sobre la efectividad de la educación pública se da, al menos, de cuatro maneras.

La primera es la competencia entre los medios masivos controlados por corporaciones transnacionales y las escuelas. Existen abundantes pruebas sobre el efecto de la publicidad de las organizaciones supranacionales en los patrones de consumo. Por ejemplo, la publicidad de Nestlé respecto a las maravillas de la leche en polvo para la alimentación infantil redujo significativamente el uso de la leche materna en Africa, y contribuyó al crecimiento de la mortalidad infantil. Las investigaciones sobre los efectos de los medios masivos en valores no materiales son menos abundantes, pero los resultados de las que hay son claros. Un estudio en Venezuela muestra cómo los niños aprenden, de la televisión extranjera, a tener actitudes positivas hacia los blancos y los norteamericanos, y actitudes negativas hacia los chinos y los negros (García, 1965). Un estudio llevado a cabo en México mostró que cuanto más noticieros de televisión ven los niños, más información correcta poseen sobre Estados Unidos y menos conocimientos tienen sobre su propio país. Es más probable que estos niños hayan adoptado una visión de carácter revisionista norteamericano de la historia de México sobre la expropiación petrolera, a que tengan la versión de los hechos correcta (Orozco, 1990). Los héroes de los niños del mundo ya no son aquellos que se

aprenden en la escuela, sino los que proceden de las películas y los videos producidos en otros países. Lo más grave es que los valores que estos héroes transmiten no son los mismos que se enseñan en las escuelas.

La competencia entre los medios masivos y las escuelas por la atención de los jóvenes no es nueva; lo que sí es nuevo es la creciente divergencia entre la información (hechos y valores) que transmite cada grupo. En la mayoría de los países, la divergencia ocurrió, originalmente, en la medida en que los medios masivos extranjeros sustituyeron la producción nacional,<sup>9</sup> pero incluso en los países ricos e industrializados, en los que los ciudadanos controlan tanto la educación como los medios masivos, hay una brecha creciente entre los valores de los sistemas educativos y los de los medios masivos. Esta divergencia ha crecido conforme ha venido disminuyendo la influencia de instituciones públicas y privadas que ejercen control sobre los medios.

Una segunda influencia de las organizaciones supranacionales en el acervo de recursos humanos está relacionada con la capacidad del sistema educativo para enfrentar las demandas de la economía. Los mejores sistemas de comunicación y de transporte que han hecho posibles las corporaciones transnacionales, también han permitido que productores, tanto nacionales como transnacionales, reduzcan el tamaño de las unidades de producción y se muevan fácilmente de un sitio a otro cuando se presenta una mejor relación de costo-beneficio. Esto dificulta cada vez más la posibilidad de los sistemas educativos de prever el tipo de egresados que encontrarán empleo. Los educadores creen que la respuesta correcta es que la educación debe ser cada vez más general. Las transnacionales han preferido expandir la capacitación específica para sus requerimientos (Reich, 1991; Reiffers, 1982).

Las organizaciones supranacionales no sólo han afectado los sistemas de valores de muchos países, sino que también han contribuido a acrecentar la emigración. La emigración tiene dos efectos negativos. Los más proclives a emigrar con éxito gene-

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, Reiffers (1985) describe la creciente centralización de servicios de noticias y de producción de películas y programas de televisión en un pequeño número de países.

ralmente han sido los más educados en sus países de origen;<sup>10</sup> su salida ha aumentado el peso sobre el sistema educativo y ha reducido la capacidad de la sociedad de llevar ese peso. En los países receptores, la inmigración ha aumentado la diversidad de la población estudiantil, y con ello ha dificultado la tarea de integración propia de la escuela.

La tercera influencia de las organizaciones supranacionales en la educación ha sido mediante la promoción de la reducción del control estatal sobre la educación pública.<sup>11</sup> La UNESCO ha estado promoviendo la regionalización de la educación durante los últimos 20 años. La importancia de los “Chicago Boys” en implantar la reducción del control del Estado en Chile fue el resultado de años de becas apoyadas por USAID y la Ford Foundation (Berman, 1990). El Banco Mundial promueve activamente la descentralización y la privatización (Lauglo, 1992; Samoff, 1993). El resultado crítico en cada instancia ha sido la reducción del control del Estado sobre los contenidos y la operación de la educación, y un creciente involucramiento de grupos entre cuyos objetivos no se encuentra la integración nacional.

En las sociedades industrializadas avanzadas, los procesos sociales que conducen a la reducción del control público de los medios masivos también han contribuido a la reducción del control comunitario en el contenido de la educación. Estos procesos están asociados con el ascenso de la ideología liberal y con el recurso al mercado, en lugar de a la política democrática, para regular los asuntos sociales.

Se han propuesto varios instrumentos de política para reducir el uso que el Estado hace de la educación para lograr la integración nacional. En los Estados Unidos, algunos creen que las escuelas debieran competir para matricular alumnos, y que los padres deben poder inscribir a sus hijos en la escuela de su

---

<sup>10</sup> Las organizaciones supranacionales han defendido el derecho de todos a irse sin haber creado el derecho de todos a llegar. Los países receptores pueden, por tanto, seleccionar a los que ellos quieren.

<sup>11</sup> Beattie (1985) estudió los aumentos en el apoyo estatal a la participación de los padres en las escuelas que comenzó en los sesenta en Francia, Alemania, Italia e Inglaterra y Gales. Atribuye esta tendencia a intentos por parte de las élites tradicionales en el gobierno de mantenerse en el poder frente a circunstancias políticas y económicas adversas. La devolución de la administración fue un medio para relegitimar al Estado.

elección; la elección paterna se favorece porque se piensa que conducirá a una mayor homogeneidad en las escuelas, lo que a su vez repercutirá en mejores resultados de aprendizaje. Así, las escuelas deben ser controladas por los padres, los maestros y los administradores (Chubb y Moe, 1990). Lo que no toma en cuenta este planteamiento es que la integración al interior de una escuela se logra a costa de la desintegración de la sociedad.

En el Reino Unido y en otros países, las escuelas locales tienen control sobre la administración, pero el gobierno central controla el currículo y la evaluación. Este aumento del poder del Estado central se dio a costa de organizaciones comunitarias locales que sí estaban preocupadas por la contribución de la educación a la integración social. Estas organizaciones fueron debilitadas o eliminadas. La motivación para la centralización no fue la integración, sino el aumento de la libertad individual, y se puso énfasis en la maximización de las capacidades individuales. Los estándares nacionales y un currículo nacional se diseñan para fomentar la diferenciación entre los alumnos; se presta menos atención a la formación valoral.

En muchos países en vías de desarrollo la descentralización ha significado la reducción de la orientación, por parte del gobierno central, de la toma de decisiones en materia educativa, sin que se hayan creado organizaciones locales con la capacidad para organizar la educación. En Colombia, por ejemplo, un nuevo gobierno preocupado por la "apertura democrática" ha otorgado mayores responsabilidades sobre la educación primaria a los estados y a los municipios. Desafortunadamente, el ministerio central no tiene la atribución de monitorear las actividades locales, sea para apoyar sus esfuerzos o para impulsar una mayor integración nacional. El riesgo es el regreso a un país plagado de fuertes conflictos regionales.<sup>12</sup>

La cuarta manera en que las organizaciones supranacionales influyen en la educación pública es mediante su participación en las decisiones acerca de la organización y el contenido de los sistemas educativos. Las diversas organizaciones de la Comunidad Europea tienen un papel creciente en las decisiones nacionales sobre la organización y los contenidos de la educa-

---

<sup>12</sup> Prawda (1992) analiza el impacto de las políticas de descentralización en Argentina, Colombia, Chile y México.

ción superior.<sup>13</sup> Antes de la aprobación del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, el gobierno mexicano firmó un pacto con el “sector productivo”, en el cual sus representantes tienen un papel directo en la planeación de la educación.<sup>14</sup> El sector productivo está constituido, en su mayoría, por corporaciones transnacionales.

El Banco Mundial (y otras agencias internacionales de cooperación) afectan las políticas y la práctica de la educación de varias maneras:

1. Proporcionan préstamos solamente a programas especificados por el Banco.
2. Establecen condiciones (cambios en políticas y en prácticas) que deben reunirse antes de que puedan ejercerse los préstamos.
3. Influyen sobre la contratación de consultores extranjeros para apoyar la implantación de los programas.
4. Proporcionan capacitación y educación en instituciones del extranjero aprobadas por el Banco.
5. Organizan la comunicación entre tomadores de decisiones de varios países.
6. Utilizan la investigación para justificar sus recomendaciones sobre programas específicos (Samoff, 1993).<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, la especificación de los criterios para la certificación profesional, que anteriormente era una atribución de las universidades. Acuerdos asociados al mercado común entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay (MERCOSUR) especifican que cada país enseñará la lengua del otro. También hacen un llamado para la certificación común de profesores y, eventualmente, para una armonización del currículo.

<sup>14</sup> Este acuerdo, firmado en 1990, busca la colaboración entre el gobierno y el sector productivo en la “modernización del aparato productivo y el sistema educativo nacional”. Incluye la evaluación conjunta de los actuales planes de estudio en las instituciones tecnológicas, con el fin de adecuarlos mejor a la realidad y a las necesidades de la industria nacional. Se descentralizará el control de los institutos tecnológicos, y el sector productivo participará en las juntas de gobierno de estos institutos, apoyando el desarrollo y la implantación de nuevos programas.

<sup>15</sup> Reiffers (1982) proporciona una lista de lo que las corporaciones transnacionales ofrecen a los sistemas de educación pública a cambio de la influencia sobre las políticas: 1) Financiamiento para el presupuesto educativo general. 2) Financiamiento para estudios o proyectos específicos. 3) Provisión de infraestructura física. 4) Congresos y viajes para aumentar la conciencia de los docentes sobre ciertos problemas. 5) Donaciones o ventas subsidiadas de libros y equipo. 6) Provisión de instructores para cierto tipo de capacitación. 7) Promesas de contratar a los egresados de cierto tipo de programas. 8) Asesoría técnica especializada en formulación de políticas y planeación.

Samoff sostiene que la especial orientación investigativa del Banco excluye la posibilidad de darle atención a metas tales como:

- a) Unidad nacional e integración de comunidades étnicas, culturales, religiosas, raciales y regionales.
- b) Valores tales como un sentido de responsabilidad nacional, respeto al trabajo manual, sentido de competencia individual y colectiva.
- c) Participación en instituciones democráticas.

En los Estados Unidos, como en otros países, hay un auge de las alianzas escuela-empresa; en parte, ésta es una medida desesperada de los educadores como reacción a la disminución del gasto estatal en educación (y en muchos casos el resultado de cabildeos por parte de la comunidad empresarial) y, en parte, también es una medida desesperada de los grupos de empresarios que le echan la culpa a la educación pública del fracaso de Estados Unidos para competir exitosamente con los japoneses.

Las alianzas traen al campo de la educación a un conjunto de tomadores de decisiones que poco o nada entienden de educación, y que a menudo no están comprometidos con la comunidad en la cual se localizan las escuelas. Esto se da especialmente en el caso de los representantes de corporaciones transnacionales, quienes lógicamente no ven a la escuela como servidora de la comunidad local (o regional, o nacional), sino como servidora de los intereses corporativos.

La educación sirve mejor a estos intereses corporativos cuando contribuye a aumentar sus utilidades. Puede ser que en alguna época estas corporaciones se hayan preocupado por el desarrollo de largo plazo de la comunidad local que proporcionaba tierra, recursos y trabajadores. Pero éste ya no es el caso de las actuales corporaciones que pueden ubicar sus operaciones en muchos sitios, obtener recursos y trabajadores de múltiples comunidades, y cambiar su ubicación cuando los impuestos locales o los salarios de los trabajadores amenacen los bonos administrativos o las utilidades corporativas. La corporación actual tiene ahora menos limitaciones en su búsqueda de trabajadores altamente calificados y de bajo costo.



Las corporaciones transnacionales están preocupadas por el mejoramiento de la calidad de la educación, pero la calidad se define en términos de los conocimientos y habilidades requeridos por la corporación. La comunidad empresarial plantea las cosas como “altas habilidades o bajos salarios” (Comission on the Skills of the American Workforce, 1990).<sup>16</sup> El creciente involucramiento de la corporación transnacional en la educación pública ha conducido a una reducción del currículo, con énfasis en el inglés para los negocios en lugar de literatura inglesa, en matemáticas para los negocios en lugar de creatividad matemática, en la ciencia aplicada en lugar de la creatividad científica o comprensión (Reiffers, 1982). La tendencia es hacia la “vocacionalización” de la educación, con la consecuente pérdida de importancia de la integración social. En los Estados Unidos, estos programas se venden (por ejemplo, al estado de Wisconsin que ha decidido expandir fuertemente la educación secundaria técnico-vocacional) con el argumento de que solucionarán los problemas de desempleo. Pero los nuevos programas reducen la atención sobre el contenido que ayuda a los alumnos a comprender cómo se crean los empleos, o cuáles son sus derechos en una comunidad democrática.

En la mayoría de los casos, las alianzas educación-empresa no están acompañadas por una inversión significativa en educación pública por parte del sector privado. Por el contrario, la mayoría de estas alianzas son financiadas mediante la desviación de recursos públicos de los programas educativos tradicionales a los favorecidos por las corporaciones. Al mismo tiempo que aumentan las alianzas escuela-empresa, las corporaciones están gastando más dinero propio en programas de capacitación no formales que se encuentran fuera del sistema de educación pública.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Los críticos notan que no hay una escasez de trabajadores calificados, sino de empleos bien pagados. Reich (1991) ofrece evidencias de que la cantidad de “buenos” empleos en los Estados Unidos ha disminuido conforme las corporaciones transnacionales han trasladado algunas de sus operaciones a países con salarios inferiores.

<sup>17</sup> En los Estados Unidos, las donaciones de las corporaciones a la educación decrecieron significativamente durante los ochenta, y prácticamente todo el financiamiento (98.5%) se destinó a colegios y universidades a los que asisten los hijos e hijas de los ejecutivos de negocios. Los estímulos fiscales otorgados por las comunidades locales a las corporaciones fueron mayores que los fondos corporativos dedicados a la educación primaria y secundaria pública, provenientes tanto de las donaciones como de los impuestos (Reich, 1991); véase también Reiffers (1982).

En síntesis, las acciones de las organizaciones supranacionales han reducido la capacidad (política y financiera) de los gobiernos nacionales y locales de controlar los sistemas de educación pública. Esto, a la vez, alimenta y es afectado por las fuerzas hacia la desintegración social. Las comunidades locales y nacionales se encuentran tensionadas entre una creciente diversidad, en parte como efecto de una mayor movilidad de las poblaciones (esto es, por migraciones tanto internas como externas), y en parte como consecuencia de la declinante capacidad de la educación pública de establecer una identidad comunitaria local y nacional. La creciente desintegración social amenaza el desarrollo.

## VI. TRES RESPUESTAS ALTERNATIVAS

1. *Desarrollo endógeno*. Este término se define (Reiffers, 1982) por la inclusión de dos condiciones: la protección del derecho de cada nación de conservar su propia cultura, y la participación de la población de una nación en las decisiones que afectan el desarrollo de la misma. Estas condiciones parecerían estar dadas plenamente en los países industrializados avanzados, y parcialmente en los países de reciente industrialización. Los países avanzados que aparecen con patrones más firmes de desarrollo endógeno son los que poseen un alto grado de integración nacional, lo que se facilita si se cuenta con una población homogénea y con un sistema educativo especialmente diseñado para promover la identidad nacional. Éstos son, en efecto, los países con una historia de desarrollo endógeno.<sup>18</sup>

Sin embargo, parecería más difícil que los países que no tienen una historia de desarrollo endógeno lo comenzaran ahora; son justamente estos países con bajos niveles de integración nacional, economías débiles, poblaciones diversas, y sistemas políticos débiles, los que más probablemente serán visitados por organizaciones supranacionales que buscan fuentes de

---

<sup>18</sup> Japón, por ejemplo, ha respondido al desafío de la internacionalización revisando sus libros de texto para fortalecer la identidad nacional. "Mientras los libros de texto de ciencias sociales introducen a los niños japoneses al conocimiento del mundo, los libros de texto de lectura preservan un conjunto de valores y perspectivas nativas que sirven para anclar al niño en el mundo" (Gerbert, 1993: 153); véase también Lincicome (1993).

trabajo barato o mercados para sus productos excedentes. Y son justamente estos países los que más probablemente serán apoyados por organizaciones supranacionales que “conocen” las políticas que conducen al desarrollo.

Pero después de hacer una fuerte crítica de lo que las corporaciones transnacionales hacen en estos países, Reiffers (1982) ofrece sólo unos cuantos y débiles instrumentos de apoyo a procesos de autodeterminación. Estos incluyen esfuerzos externos para proteger lo que queda de la cultura nativa en el país en cuestión, y apoyos a programas educativos que permitan que una proporción mayor de la población participe en el proceso político y de desarrollo. La lista es conocida: educación de adultos, alfabetización, educación vocacional que incluya toma de decisiones. Hay aquí una contradicción en las propuestas. La educación para todos requiere un currículo culturalmente relevante y enseñanza en lengua local. Esto aumenta la diversidad y dificulta la integración. El Estado debe fortalecerse, pero no queda claro cómo puede lograrse esto sin restringir la participación local en la toma de decisiones. El tema es complejo.

2. *Competitividad nacional mejorada*. Esta perspectiva ahora en boga define la clase social (basada en el ingreso y la riqueza) como la principal barrera a la integración nacional. Las disparidades de clase pueden superarse aumentando el ingreso de las clases inferiores, proporcionándoles mayor acceso a los empleos más productivos y por tanto mejor pagados.

Reich (1991) distingue entre empleos rutinarios de producción, empleos de servicio, y empleos de análisis simbólico; estos últimos son los mejor pagados, los más interesantes, y también de los cuales la gente aprende más. Reich habla en favor de una política nacional que aliente la inversión (nacional o extranjera, no importa) para crear más empleos de análisis simbólico en los Estados Unidos. Prefiere fábricas de *microchips* de propiedad extranjera a restaurantes de *fish and chips* de propiedad norteamericana. El mejoramiento de la posición económica de la economía nacional permitirá que el Estado proporcione a más ciudadanos el tipo de educación que produce analistas simbólicos.

La CEPAL (1990 y 1992) ha planteado una propuesta similar. Sostiene que el crecimiento económico depende de la inno-

vación tecnológica, que tiene lugar en todas las fases de diseño y producción y que consecuentemente es el producto de los trabajadores de todos los niveles. El desarrollo de las capacidades innovadoras de todos los trabajadores es, por tanto, la mejor estrategia para mejorar la productividad y lograr crecimiento. Esta estrategia, a la vez, mejorará la distribución del ingreso, ya que más trabajadores tendrán empleos de alta productividad y con altos salarios.

Tanto Reich como la CEPAL sostienen que la educación actual no es adecuada para esta tarea. La mayoría de las escuelas públicas podrán preparar para empleos rutinarios en la producción y para empleos de servicios, pero no proporcionan el tipo de experiencias que resultan esenciales para el desarrollo de analistas simbólicos.<sup>19</sup> Sin embargo, las escuelas privadas en las que los alumnos sí adquieren habilidades y hábitos de análisis simbólico no sólo no forman valores de solidaridad social, sino que incluso fomentan la secesión activa del resto de la sociedad.<sup>20</sup>

En ambas propuestas se le asigna a la educación sólo un papel de apoyo. El cambio fundamental ocurrirá mediante decisiones que transformen la estructura ocupacional y el sistema productivo de la nación. El crecimiento de las organizaciones supranacionales nos ha llevado a caer en la cuenta de que los sistemas educativos construidos para el siglo pasado no funcionan bien en la actualidad y, por lo tanto, serán completamente obsoletos en el próximo siglo.

El liderazgo en la construcción de un nuevo sistema educativo tendrá que venir del Estado. Será necesario un Estado fuerte para establecer una relación virtuosa, en lugar de viciosa, con el capital mundial (Reich, 1991). Una de las principales tareas será la promoción de una educación pública bien financiada que proporcione no solamente preparación para los aspectos técnicos del empleo, sino que también forme en valores de naciona-

---

<sup>19</sup> Reich (1991) sostiene que muchas escuelas privadas en los Estados Unidos sí ofrecen este tipo de preparación. Los elementos críticos son "técnicas y hábitos de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación, y colaboración (en el desarrollo de tareas)..." (p. 235). Sin embargo, la mayor parte del aprendizaje tiene lugar en el trabajo. La estructura del trabajo simbólico analítico exige aprendizaje continuo.

<sup>20</sup> Por ejemplo, el gasto en fuerzas de seguridad privada en los Estados Unidos ya excede el presupuesto para las policías públicas (Reich, 1991).

lismo que superen las tendencias a la secesión. Esta estrategia parece apropiada para los países grandes y medianos relativamente desarrollados.

3. *Una escuela común para una nueva nación.* Esta solución requiere un movimiento hacia niveles superiores de integración social.

La historia de la humanidad es una evolución de comunidades pequeñas a comunidades progresivamente mayores: de la familia al clan, a la tribu, al reino, a la nación. El surgimiento de un sistema económico mundial, y la proliferación de organizaciones supranacionales, pueden verse como la última etapa en este proceso evolutivo.<sup>21</sup> Muchos Estados nacionales actuales no son ni política ni económicamente viables. Estos países deben integrarse a sistemas mayores; incluso los Estados nacionales autosuficientes, como Estados Unidos, podrían beneficiarse de la participación en una unión mayor.

De hecho se trata de un llamado para crear más organizaciones supranacionales, pero de un tipo especial. Las combinaciones de Estados-Nación serán más capaces de mitigar los efectos negativos de otras organizaciones supranacionales que carecen de bases territoriales y que, por tanto, no pueden desarrollar una política democrática. Las unidades mayores tendrían mayor poder político y mayor diversidad económica interna (lo que permite aumentar la capacidad para responder a los cambios en el sistema económico mundial).

Un Estado supranacional tendrá mayores problemas de integración. La educación pública tendrá aun mayor importancia de la que tuvo cuando se formaron los primeros Estados nacionales. Como entonces, las escuelas no sólo tendrán que proporcionar los conocimientos y las habilidades requeridas para la producción, sino que también, y de manera más importante, tendrán que formar generaciones de personas en los valores necesarios para la integración del nuevo Estado. Esto requerirá un mayor control estatal de la educación, incluyendo el control

---

<sup>21</sup> Como lo anticipó Theilhard de Chardin (1959).

de la educación cívica y moral.<sup>22</sup> Además de la transformación radical de la escuela para producir analistas simbólicos, tendremos que construir nuevos métodos para la formación de ciudadanos democráticos y patriotas.

En cada caso, si el Estado supranacional ha de sobrevivir como democracia, debe desarrollar una visión del futuro y normas compartidas sobre los medios necesarios para caminar hacia esa visión. Hay alguna evidencia de que este proceso está ocurriendo en Europa, si bien lentamente.<sup>23</sup> En el cono sur de América Latina, los educadores ya han comenzado a reunirse para discutir cómo deben reescribirse los libros de texto de historia. En América del Norte, maestros mexicanos, norteamericanos y canadienses han discutido la formación de una "escuela común".<sup>24</sup> Esta escuela podría socializar a los niños mexicanos, norteamericanos y canadienses en la idea de una nación norteamericana, respetando las diferencias de lengua y cultura, pero a la vez imponiendo valores comunes de justicia e igualdad. De este tipo de educación podría emanar el poder necesario para superar las actuales condiciones de injusticia y desigualdad.

Un ejemplo específico de esta tercera solución es lo que proponen los educadores de las ocho naciones soberanas de las islas orientales del Caribe (Education Reform Work Group, 1991). Estos educadores creen que la economía global en desarrollo amenaza con acabar con sus culturas, a no ser que sean capaces de formar un Estado más grande mediante el cual puedan adquirir suficiente poder y diversidad con el fin de mantener su integridad colectiva. Consideran que para esto se requiere organizar la educación no sólo para preparar para el trabajo, sino para preparar a las personas para ser productoras

---

<sup>22</sup> En la construcción de un nuevo orden social la formación valoral adquiere prioridad sobre la capacitación en habilidades. Esto se debe a que, en un sistema democrático, la estructura de un nuevo orden no puede definirse por anticipado. Los valores tienen que ver con los procedimientos a los que todos deben adherirse en el proceso de construcción, mientras que las habilidades requeridas sólo pueden ser deducidas de la concepción de un producto final buscado (Artigiani, 1993).

<sup>23</sup> Por ejemplo, en la preocupación para una Europa de los Pueblos, y por la formación del europeo *versus* la del francés, alemán, etc. (Fogg y Jones, 1985).

<sup>24</sup> En una reunión de sindicatos de maestros titulada "El futuro de la educación en América del Norte", llevada a cabo en el Center for Labor Studies, Evergreen State College, Olympia, Washington, en enero de 1993.

de la cultura en que viven. Disminuirá el consumo esclavizante de cultura extranjera, sostienen, cuando sus jóvenes adquieran las habilidades técnicas y la autocomprensión necesaria para forjar su propia cultura. El trabajo adquirirá mayor sentido cuando contribuya a la formación y reformación de la comunidad.

Construirán una nueva nación a través de una nueva escuela común.

Es significativo que el movimiento de estas pequeñas naciones hacia la creación de una supranación con mayor soberanía haya sido apoyada por otras organizaciones supranacionales.<sup>25</sup> Así, mientras es cierto que las organizaciones internacionales amenazan las instituciones reverenciadas del pasado, también ofrecen una oportunidad para construir juntos un mundo en el que los valores compartidos tengan una mayor oportunidad de ser realizados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ADELMAN**, I. y C. T. Morris. *Economic Growth and Social Equity in Developing Countries*, Stanford University Press, Stanford, CA, 1973.

**ARCHER**, M. S. *Social Origins of Educational Systems*, Sage Publications, London, 1979.

**ARTIGIANI**, R. "Building a Global Society: Progress and Procedures", en S. Bushrui, I. Ayman y E. Laszlo (Eds.). *Transition to a Global Society, One World*, Oxford, 1993.

**BEATTIE**, N. *Professional Parents: Parent participation in four Western European Countries*, Falmer Press, London, 1985.

**BERMAN**, E. "Donor Agencies and Third World Educational Development, 1945-1985", en R. Arnove, P. Altbach y G. Kelly (Eds.). *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, SUNY Press, Albany, NY, 1990.

---

<sup>25</sup> Entre ellas, la Canadian International Development Agency y la USAID.

**BOLI, J., F. Ramírez y J. W. Meyer.** "Explaining the Origins and Expansion of Mass Education", en *Comparative Education Review*, 29, 1985, pp. 145-170.

**BRAIN STORMING WORKSHOP ON PROPOSALS BEFORE THE URUGUAY ROUND OF GATT NEGOTIATIONS.** *GATT Negotiations: Economic sovereignty in jeopardy*, National Working Group on Patent Laws, New Delhi, 1990.

**COMMISSION ON THE SKILLS OF THE AMERICAN WORKFORCE.** *America's Choice: high skills or low wages!*, National Center on Education and the Economy, Rochester, NY, 1990.

**CHUBB, J. E. y T. Moe.** *Politics, Markets, and America's Schools*, Brookings Institution, Washington, D.C., 1990.

**CHARDIN, Teilhard de.** *The Phenomenon of Man*, Harper, New York, 1959.

**DRUCKER, P. F.** *Post-capitalist Society*, Harper Business, New York, 1993.

**ECONOMIC COMMISSION FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN.** *Changing Production Patterns with Social Equity: the Prime Task of Latin American and Caribbean Development in the 1990s*, United Nations, Santiago, Chile, 1990.

\_\_\_\_\_. *Education and Knowledge: Changing Production Patterns with Equity*, United Nations, Santiago, Chile, 1992.

**FULLER, B.** *Growing up Modern: The Western State builds Third World Schools*, New York, Routledge, 1991.

**GARCÍA, N. R.** *Tecnología, comunicación y publicidad: formas ocultas de dominación*, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Sociología y Antropología, Caracas, 1975.



**GERBERT, E.** "Lessons from the Kokugo (national language) readers", en *Comparative Education Review*, 37 (2), 1993, pp. 152-180.

**LINCICOME, M.** "Nationalism, Internationalization, and the Dilemma of Educational Reform in Japan", en *Comparative Education Review*, 32 (7), 1993, pp. 123-151.

**MCGINN, N. F., D. Snodgrass, Y. B. Kim, S. Kim y Q. Kim.** *Education and Development in Korea*, Harvard University Press, Cambridge, 1980.

**MARSHALL, C.** "The Way Ahead", en *British Airways High Life*, mayo, 1993, pp. 19-20.

**OROZCO Gómez, G.** "Commercial Television and Children's Education: the Interaction of Socializing Institutions in the Production of Learning", Harvard University Graduate School of Education, unpublished dissertation, 1988.

**PRAWDA, J.** "Educational decentralization in Latin America: Lessons learned", en *A View from LATHR*, 27, World Bank, Washington, D.C., 1992.

**RAMÍREZ, F. O. y J. Boli.** "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization", en *Sociology of Education*, 60 (1), 1987, pp. 2-17.

**REICH, R. B.** *The Work of Nations*, Vintage, New York, 1991.

**REIFFERS, J.** *Transnational Corporations and Endogenous Development*, UNESCO, París, 1982.

**REIMERS, F.** *A new Scenario for Educational Planning and Management in Latin America: the Impact of the External Debt*, International Institute of Educational Planning, París, 1990.

**SAMOFF, J.** "The Reconstruction of Schooling in Africa", en *Comparative Education Review*, 37 (2), 1993, pp. 181-222.

**SARMIENTO, D.** *Sarmiento's Travels in the United States in 1847*, Rockland, M. A. (Ed. y Trad.). Princeton University Press, Princeton, NJ., 1970.

**SHCHETININ, V.** *Transnational Companies: A Threat to National Sovereignty*, Novosti Press Agency, Moscú, 1981.

**STEVENSON, H. W.** "Learning from Asian Schools", en *Scientific American*, diciembre, 1992, pp. 70-76.

**STEVENSON, H. W., C. Chen y S. Lee.** "Mathematics Achievement of Chinese, Japanese, and American Children: Ten Years Later", en *Science*, 259, enero, 1993, pp. 53-58.

**TOFFLER, A.** *Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century*, Bantam, New York, 1990.

**VALLELY, P.** *Bad Samaritans: First World Ethics and Third World Debt*, Orbis Books, Maryknoll, NY, 1990.

**WRISTON, W. B.** *The Twilight of Sovereignty*, Scribner's Sons, New York, 1992.