

# Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular\*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 2, pp. 55-92

Rosa Nidia Buenfil Burgos\*\*

## RESUMEN

Este artículo abordará un ejemplo de cómo las recomendaciones globales dejan huellas en las políticas educativas nacionales. Para ello, comenzaré presentando características constitutivas de lo global en educación<sup>1</sup> y las agencias internacionales que operan como fuentes de tales recomendaciones. En la segunda sección se presentarán algunas conceptualizaciones que orientan este análisis. Más adelante me concentraré en cómo las tendencias educativas globales llegan a las políticas nacionales y cómo afectan lo particular. Concluiré con algunas consideraciones para entretrejer los argumentos principales desarrollados a lo largo del texto.

## ABSTRACT

This work will deal with an example of how globalizing recommendations leave traces in national educational policies. To do so I will start by presenting key features of globalism in education and international agencies operating as sources of such recommendations. In the second section, some conceptual assumptions informing this analysis will be presented. Then I will concentrate on how global educational trends reach national policies and how they affect the particular. I will conclude with some considerations putting together the main arguments developed in this work.

---

\* Este artículo será publicado en Stromquist y Monkman. *Globalization Forces in Education*, USA Rowman and Littlefield Publishers Inc.

\*\* Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN.

<sup>1</sup>En este texto usaré el significante "educación" como sinónimo de escuela aunque, en términos generales, me adhiero a un concepto de educación que no se reduce a lo escolar (Buenfil, 1992).

## I. RASGOS CLAVES DE LO GLOBAL EN EDUCACIÓN Y AGENCIAS INTERNACIONALES

Antes que nada, en cierta medida la interconexión entre naciones no es nueva como tampoco lo es la influencia que las agencias internacionales ejercen sobre los países particulares.<sup>2</sup> Puede rastrearse hasta los años sesenta, por ejemplo, la inclusión del Proyecto Multinacional de Transferencia de Tecnología Educativa<sup>3</sup> en la estrategia desarrollista general patrocinada por la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID),<sup>4</sup> cuya influencia en América Latina es insoslayable. Dos publicaciones: la de la Organización de Cooperación Económica y Desarrollo (OCED), 1971,<sup>5</sup> y la de la UNESCO de 1968,<sup>6</sup> pueden considerarse como antecesoras de lo que hoy se ve en términos de la globalización de las políticas educativas. La *Conferencia Mundial de Jomtien* (1990), la reunión de la UNPD-UNESCO de 1991 y las dos reuniones cumbres promovidas por CEPAL-UNESCO (sobre "Educación y conocimiento: bases para la transformación productiva con equidad", en 1992) y la *Quinta reunión intergubernamental sobre los principales proyectos educativos para América Latina*, organizada por el Programa para la Educación en América Latina y el Caribe (PPEALC) en 1993,

---

<sup>2</sup> Diferentes organismos internacionales han estado produciendo programas educativos para América Latina. Por ejemplo, la UNESCO en 1965 proponía una visión gerencial de lo educativo como orientación a seguirse. También UNESCO-ECLA en 1968 prescribía cómo se debería investigar en las universidades.

<sup>3</sup> Por lo que concierne a la trayectoria general de la Tecnología Educativa en México, como paradigma predominante en el currículo durante los años setenta, agradezco a Alicia de Alba su asesoría. La información oficial sobre la Organización de Estados Americanos relativa a la educación, puede consultarse en Fernando Chaves (1962) y OEA (1996). El Banco Interamericano de Desarrollo y sus proyectos para América Latina pueden consultarse en Harold Davis (1950).

<sup>4</sup> Consúltese, por ejemplo, la revista chilena *Tecnología Educativa* durante los años setenta. En sus páginas se pueden encontrar modelos precisos de estructuras escolares, contenidos, métodos de enseñanza, aprendizajes esperados y otras prácticas que supuestamente garantizarían buenos resultados para los niños de la escuela primaria.

<sup>5</sup> Véase *World Survey of Education* de la UNESCO (1971) donde la importancia de la planeación organizaba todos los demás aspectos educativos, incluida la investigación. La *Educational Policies for the 1970s. Conferences on Policies for Educational Growth* (1971) de la OCED, también recomendaba la planeación educativa como el eje articulador de las políticas educativas.

<sup>6</sup> Me refiero a *Education, Human Resources and Development in Latin America*.

son las nuevas versiones de aquellos viejos lazos mencionados anteriormente, que hace unos 30 años se conceptualizaban como el “resultado de la dominación y la dependencia”.

Quizá lo que distingue la globalización contemporánea de los vínculos de los años sesenta es, por una parte, que tienen lugar en un mundo reorganizado política, económica y culturalmente (por ejemplo, de la frontera Este-Oeste a la de Norte-Sur). Por otra parte, hoy estamos más perceptivos y sensibles sobre lo que está ocurriendo en otras partes del planeta: de la creciente presencia de las antaño minorías silenciadas que emergen en la arena política, y del encuentro conflictivo entre tendencias opuestas.

En este capítulo argumentaré que la globalización no es una mera tendencia a la homogeneización y el universalismo, sino la condición producida por el choque entre universalismo y particularismo, homogeneización y heterogeneización. Sin embargo, como las tendencias a la homogeneidad no pueden soslayarse, presentaré algunas características educativas que pueden encontrarse en todo el mundo. Por una parte, la expansión de los sistemas escolares y de la demanda de escolaridad; por la otra, la aceptación de un modelo de escolaridad del cual pueden distinguirse estos rasgos:

- Un sistema escolar internamente diferenciado en función de niveles sucesivos, cada uno con sus programas y currículo.
- La organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje con base en grupos de edad y unidades de tiempo.
- La regulación gubernamental de tales procesos a través de requisitos más o menos detallados que se incorporan en currículos, instructivos y exámenes.
- Especificación de los roles de maestros y estudiantes y de los métodos de enseñanza junto con la profesionalización de los docentes.
- El uso de certificados, diplomas y credenciales que vinculan la escuela con los currículos profesionales y conectan al sistema escolar con la estratificación social (Boli y Ramírez, 1992 citado en Schriewer, 1996: 27).

Algunos dirán que la narrativa global del progreso educativo emergió y opera como una ideología (Fiala y Langford, 1987) contribuyendo

al proceso globalizador mismo. Aumenta la evidencia de políticas restrictivas y de ajuste en las universidades, tanto de países industrializados como en los del llamado "Tercer Mundo" y las medidas internas impregnadas de los mandatos del mercado. La tendencia a imponer el adelgazamiento del apoyo financiero para la escuela pública puede asociarse con la influencia neoliberal en un procedimiento global.

En México la influencia global principal en política educativa procede de agencias internacionales de diverso signo ideológico: Banco Mundial, OCDE, UNESCO, así como las creadas para América Latina: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Comisión de Planeación Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), aunque probablemente se puedan rastrear también otros efectos globales en las políticas educativas nacionales. Sin embargo, estas influencias se resignifican<sup>7</sup> o cambian su sentido en las acciones mismas mediante las cuales se llevan a cabo en cada sitio particular, como se verá más adelante (apartado III).

## II. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES QUE ORIENTAN ESTE ANÁLISIS

Antes de presentar el análisis de las huellas de la globalización en una política educativa particular, permítanme explicitar mis puntos de partida. Discutiré aquí el concepto de globalización y algunos de los supuestos en los que baso mi análisis e interpretación de las resignificaciones de las políticas educativas globales en un periodo particular, por ejemplo, México 1988-1994. Resumiré algunos rasgos clave de la variedad de significados de la globalización y enfatizaré algunos puntos cruciales que posteriormente sostienen mi argumento. Por ejemplo, en la literatura especializada en educación destaca el vínculo

---

<sup>7</sup> En este texto se entenderá la *resignificación* como una operación mediante la cual un diferente significado se asocia a un significante (véase concepto de "signo" en Saussure, 1953 y la crítica en Derrida, 1982). Esto no implica que la significación primera es más verdadera que la segunda, sólo alude a la diferencia aunque se refieran al mismo significante. Se trata de ver si hay diferencias cuando un término se inscribe, por ejemplo, en un plan de estudios y cuando éste se inscribe en el discurso del maestro frente a sus estudiantes.

entre globalización y capitalismo, la idea de su tendencia histórica, su supuesto carácter necesario, las ideas de universalización y homogeneidad y los lazos entre globalización y la visión de un horizonte castrófico.

Aun desde las perspectivas progresistas de los estudios culturales, se enfatizan dimensiones económicas: “El flujo global de mercancías y capital depende de la fragmentación —o re provincialización— de los territorios soberanos. Los procesos educativos tanto a escala de la comunidad social como en la escolar, están inextricablemente ligados a las políticas del neoliberalismo impulsadas por el capitalismo en expansión” (McLaren y Gutierrez, 1997: 196). Mientras algunos describen la globalización como una tendencia exclusiva hacia la universalización de la economía de mercado, otros enfatizan lo ingenuo de creer que la globalización garantiza una mejor distribución de la riqueza en la economía mundial ya que, en última instancia, se trata de un sistema de mercado jerárquico organizado por un solo polo de la estructura mundial capitalista. Esto implica la prevalencia de un punto de vista central, como la visión moderna occidental que permea las tendencias culturales y educativas en un área de influencia, por ejemplo, que las visiones estadounidenses prevalecerán en todo el continente americano. En sus fases iniciales la globalización de los currículos universitarios fue significada como medio para producir las innovaciones educativas que permitirían a los estudiantes desarrollar mapas cognitivos para una mejor comprensión de sus acontecimientos locales diarios (Perlmutter, 1991).

Otros más construyen la globalización como una tendencia inevitable en la historia contemporánea que tiene que ser asumida, independientemente de las garantías de equidad y bienestar que pueda o no ofrecer (Buchbinder, 1994) ya que plantea desafíos a las estrategias educativas que no pueden ignorarse (Del Valle, 1992; Barabtarlo y Zedanski, 1992; Casillas, 1993; Del Valle y Taborga; 1992; Marum, 1993; Weiss, 1994). Algunos estudiosos ven la globalización como una oportunidad de justificar la creación de nuevos centros de investigación (Garibay y de la Torre, 1992), mientras que otros plantean los cambios que ha traído a la educación (Sosa, 1994) sin mayor juicio en favor o en contra; y otros más la ubican como algo en contra de lo cual se debe de luchar (Abreu, 1993).

Esta revisión podría ampliarse debido a la gran cantidad de literatura que se ha producido cubriendo los relatos de los tópicos relacionados como integración *versus* fragmentación, centralización *versus* descentralización, yuxtaposición *versus* sincretismo, etc. Sin embargo, es tiempo de sentar algunas bases analíticas para examinarlos.

En otro lado he presentado la amplia gama de dispersión del significativo globalización (Buenfil, 2000). Por una parte, en un gesto genealógico, se puede rastrear y ver que se ha convertido en un significativo clave en la segunda mitad de los años ochenta y los noventa, aunque como proceso de interconexión planetaria puede encontrarse desde mucho antes. Los trabajos de Wallerstein (1989), Braudel (1991) y McLuhan y Powers (1989)<sup>8</sup> fueron pioneros de la proliferación de escritos sobre el tema. Por otra parte, en un gesto organizativo he agrupado esta área de dispersión en *semejanzas de familia* (Wittgenstein, 1963) que destaca tres características:

- 1) La visión de una conexión intrínseca entre globalización, modernidad y capitalismo neoliberal, puede ubicarse claramente aunque aparecen algunas diferencias en términos de cómo se anticipan sus beneficios o daños. Mediante las leyes de la historia o el trayecto de las economías, parece que hubiera un nexo necesario entre estos tres significantes. La conexión entre globalización y homogeneización parece darse por supuesta.
- 2) Se afirma la asociación entre globalización y la sociedad capitalista neoliberal, posmoderna y postsocialista global que puede ser superada por perspectivas progresistas globales. En esta empresa el racionalismo y la “acción comunicativa no distorsionada” de Habermas jugaría un papel central. En este caso, los vínculos entre capitalismo y globalización pueden ser desarmados; sin embargo, se observa una lógica de la necesidad operando retroactivamente como condición de posibilidad para una “aldea global no capitalista” (por ejemplo, el “nuevo objeto de la sociología” de Archer, 1991). Desde tal perspectiva habría una “globalización

---

<sup>8</sup> De acuerdo con el Prefacio, este trabajo fue de hecho escrito entre 1976 y 1984.

capitalista nociva” como la condición necesaria para la emergencia de una “beneficiosa aldea global”.

- 3) También puede encontrarse la disociación de la globalización de una tendencia universal y necesaria de la historia y de la exclusiva imperialización cultural, económica ética o política (sea ésta capitalista o no). El choque e integración cultural, el reposicionamiento postsocialista del mundo y la reorganización económica mundial, entre otras fuerzas, son consideradas como condiciones históricas para la globalización. Si se hace hincapié en el carácter heterogéneo y diferencial de las comunidades sociales en el planeta, la globalización puede ser entendida como el contacto entre lo diferente. O como lo plantea Puiggrós: un horizonte que se caracteriza por una densa e intensa producción de significación.<sup>9</sup>

Si se conceptualiza la globalización como contacto e interconexión puede recuperarse una importante dimensión para la comprensión y resignificación de las políticas globales en sus manifestaciones particulares. Sin embargo, cabe discutir dos presupuestos más para poder reconocer ampliamente este proceso.

### **A. La realidad social se construye y puede ser accesible mediante la significación**

Esto implica que la existencia del mundo exterior se toma por dada, pero su significación social no se deriva de la mera existencia; su significación es socialmente construida en tiempo y espacio, por ejemplo, en la historia. Además habilita el examen de la globalización como un proceso que ha sido construido a través de la variedad de significados previamente mencionados, y a la vez nos permite maniobrar con estas significaciones no en términos de verdades y fal-

---

<sup>9</sup> Puiggrós planteó esta caracterización en el seminario “Política educativa, alternativas pedagógicas y nuevas fronteras político-culturales”, organizado por Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, México, 7 a 9 de diciembre de 1998.

sedades, sino como construcciones discursivas entretejidas con relaciones de poder entre agencias internacionales, Estados nacionales, instituciones gubernamentales y autoridades locales, por ejemplo, en diferentes escalas de generalidad y especificidad de las relaciones sociales. Pensar las relaciones entre diferentes niveles de generalidad y especificidad nos lleva a considerar en qué medida es posible que las políticas internacionales globales puedan o no tener en cuenta (“todas”, muchas o algunas de) las condiciones locales. Éste es, desde luego, un dilema importante al que se enfrenta todo diseñador y administrador de políticas y pone de relieve la cuestión misma de la universalidad y la particularidad de la globalización. Hay quienes han trabajado la idea de “globalización”, por ejemplo, vivir localmente y pensar globalmente, pensar globalmente y actuar localmente (González, 1998: 5). No obstante, es conveniente considerar aún más esta relación entre particular y universal para aproximarse a la globalización más profundamente.

## **B. Lo universal y lo particular no pueden ser pensados independientemente<sup>10</sup>**

De aquí se derivan dos planteamientos: la globalización no puede entenderse sólo como la homogeneización del planeta bajo una dirección universal, y las políticas educativas globales —que son ya resultado del contacto entre el universalismo y particularismo— se resignifican cuando llegan a los sitios particulares de las prácticas y agentes educativos. Frecuentemente se entiende lo universal como “algo común a todos los particulares”, pero rara vez se pregunta uno cómo esos universales llegaron a ser tales: ¿Proceden de una entidad metafísica (más allá de la historia), o de acuerdos sociales (en la historia)? Desde el contrato social de Rousseau en adelante, los valores sociales han sido crecientemente interrogados, la relación entre universalidad y particularidad se ha convertido en una cuestión que no puede darse por supuesta. Actualmente muchos (por ejemplo Rorty, 1989; Laclau, 1996) la consideran como un producto de negociaciones

---

<sup>10</sup> A menos que se siga pensando en identidades positivas, plenamente constituidas, lo cual ha sido ampliamente argumentado de insuficiente. Esta idea ha sido muy elaborada por Laclau (1996) y tiene profundas implicaciones en la forma en que imaginemos las utopías política y ética.

geográfica e históricamente situadas y ya no como derivación de un *trascendental a priori*. Esto no debe confundirse con el “abismo relativista” como algunos fundamentalistas sostienen. La falta de un fundamento último-positivo<sup>11</sup> de la moral, la ciencia, la comunidad y demás, no equivale a decir que “cualquier cosa da lo mismo”.<sup>12</sup> La posición relacional<sup>13</sup> que sostengo más bien implica que todos los fundamentos, incluidos nuestros “valores universales”, han sido establecidos en algún momento de la historia, *ergo*, dependen del contexto; lo que significa que no tienen una esencia universal atemporal, sino que estos valores universales fueron antes valores particulares que lograron universalizarse.<sup>14</sup> Sin embargo, tienen que ser definidos en cada contexto específico y en nuestro planeta estos contextos son heterogéneos y desiguales.<sup>15</sup> Ciertos valores pueden, desde luego, expandir su área de influencia en la medida en que persuadan y articulen a otros o los dominen e impongan sus valores particulares “como universales” (articulación y dominación implican, desde luego, relaciones políticas).

Considerando lo anterior, si uno entiende globalización como universalización exclusivamente, al menos tendría que dar cuenta de la construcción de los particulares como universales. La universalidad no puede entenderse al margen de su contraparte, por ejemplo, la presencia de lo particular; además, cada instanciación de un valor universalizado de todas maneras estará “contaminada”, por así decirlo, por el contexto particular de cada implantación.

---

<sup>11</sup> En este sentido estoy de acuerdo con que la idea de relativismo es un problema falso planteado por los fundamentalistas. Elaboraciones importantes al respecto han sido publicadas por R. Bernstein (1983), Margolis (1991), o Rorty (1989), entre otros.

<sup>12</sup> O como Habermas (1987) cuando acusa amargamente al pensamiento posmoderno de eliminar la diferencia entre represión y emancipación.

<sup>13</sup> Que tiene obvias *semejanzas de familia* con una posición posfundamentalista (Arditi, 1996).

<sup>14</sup> La universalización de un valor particular involucra una acción política que llamo hegemonía siguiendo la conceptualización de Laclau (acto discursivo de articulación y antagonismo, inclusión y exclusión).

<sup>15</sup> En un poblado perdido del “Tercer Mundo” una campaña de alfabetización puede ser introducida como una medida progresista y liberadora, mientras que esa misma campaña para el pueblo vecino puede vivirse como una medida represiva, colonizadora, que atenta contra la identidad local (por ejemplo, si la lengua promovida en la campaña es diferente de la de la localidad). No existe una posición privilegiada desde la cual “nuestro hermano mayor” predefina cómo será apropiada/significada esta campaña en cada sitio particular (discuto este tema también en Buenfil, 1997 y 2000.)

La posición que asumo no asocia la globalización exclusivamente con una tendencia necesaria y universal de la historia, ni con una inevitable imperialización cultural, económica, ética o política (por ejemplo, el dominio de una visión homogénea y única en todo el planeta, ni siquiera si éste fuera no capitalista). Por el contrario, recuperando algunos argumentos planteados por Giddens (1990: 175), Robertson (1990: 22), Perlmutter (1991: 911), Kawame y Gates (1997: xi), sostengo que la globalización puede entenderse también como interconexión:

- Tenemos la interpenetración de tendencias económicas, el contacto de la diversidad cultural, el entretrejimiento de muchas tradiciones, y la interdependencia de tendencias políticas. Esto implica reconocer la situación existencial contemporánea como un condicionamiento multidireccional de lo universal y lo particular, lo homogéneo y lo heterogéneo; entender que interactúan tendencias opuestas como la fragmentación y la integración, la centralización y la descentralización.
- Involucra, por cierto, la producción de programas culturales, educativos, económicos que serán *híbridos* y *sincréticos*, y la asunción de que no faltarán pugnas conducidas por fundamentalistas, con la pretensión de “conservar identidades puras e incontaminadas”, míticas.
- La interconexión, el contacto y el entrelazamiento de lo diverso no ocurre sin consensos y conflictos, ya que nuestro planeta muestra desarrollos desiguales en ámbitos y zonas geopolíticas. La tensión, el choque, la fricción y el conflicto, así como las articulaciones y los acuerdos, son parte de este proceso y no debe ser soslayado y velado detrás de las certidumbres de la Ilustración y la fe en la comunicación sin distorsiones.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Al aceptar este reconocimiento pesado, gravoso, agobiante, de que no hay sociedad transparente, comunicación sin distorsiones, ni resolución final de los antagonismos, se está sosteniendo que no hay sutura de lo social. Una vez que las tendencias necesarias de la historia y los fundamentos últimos del ser depositados en la razón o lo divino, explicación primera y final, son conceptualmente rechazados, se plantea claramente que somos los humanos, en nuestra finitud e insoportable levedad ontológica, los responsables, en gran medida, de los cursos que tome la historia.

Esto implica más que una visión pesimista, una perspectiva de responsabilidad ética y política.

La globalización puede ser entendida con la proyección de cierta comensurabilidad entre lo heterogéneo, es decir, el contacto entre lo diferente. La metáfora del archipiélago de Lyotard<sup>17</sup> permite visualizar esta posibilidad, ya que reconoce la separación de las islas pero también que están comunicadas por el mar.

### **III. TENDENCIAS EDUCATIVAS GLOBALES Y POLÍTICAS NACIONALES**

En México, las políticas educativas globales pueden rastrearse a través de todo el sistema escolar: desde el nivel básico hasta la enseñanza superior. Un tópico recientemente en discusión concierne a los vínculos y distancias entre las estrategias y medios producidos por las políticas y “lo que realmente pasa en las escuelas”. Por mencionar versiones extremas, algunos están convencidos de que las políticas son discursos que sólo permanecen en un nivel general y nunca tienen contacto con la “práctica en el aula”. De aquí que si uno realiza investigación educativa deberá hacerlo en la particularidad de las acciones locales en el salón de clases. La visión extrema opuesta sostendrá que las políticas determinan como un aparato omnipresente todos los rincones de las prácticas educativas. De aquí que deben examinarse las metas y estrategias de los aparatos estatales y ver cómo afectan a las instituciones educativas. Mi posición es que no importa dónde comienza uno la investigación, sino indagar la circulación de ciertos significados a través de diferentes escalas sociales ya que, como he argumentado, el entorno no es unidireccional sino multidireccional.

Antes de iniciar la caracterización de las políticas educativas globales en México, permítanme citar a Giddens en relación con el argumento:

---

<sup>17</sup> Alicia de Alba (1995) ha planteado consideraciones interesantes en relación con esto al proponer la idea de “contacto cultural” que será inevitablemente conflictivo y productivo.

La gente vive en circunstancias en las que instituciones descentralizadas que vinculan prácticas locales con relaciones sociales globalizadas, organizan aspectos primordiales de la vida de todos los días. La globalización articula de la manera más dramática esta confusión de presencia y ausencia a través de un entramado sistémico de lo local y lo global (Giddens, 1990: 79, traducción mía).

Desde una perspectiva crítica McLaren y Gutierrez<sup>18</sup> han producido investigaciones interesantes que muestran cómo “los antagonismos locales recientes, evidentes tanto en la comunidad más amplia como en la arena educativa, están inextricablemente ligados a las políticas del neoliberalismo impulsadas por el capitalismo global en expansión (1997: 195-196). Proponen el desarrollo de un marco “para la mejor comprensión de las formas en las que la micropolítica del aula urbana son de hecho instanciaciones locales de las consecuencias sociopolíticas y económicas de un mercado global en rápida expansión” (*ibid.*: 196). Proponen además que la etnografía y la pedagogía críticas se conviertan en vehículos para conectar lo global y lo local en los sitios escolares y para mover las fronteras de la reforma

---

<sup>18</sup> McLaren y Gutierrez consideran que “las dimensiones materiales y no discursivas de la vida social han sido olímpicamente ignoradas en un clima de investigación que parece haberse infatuado con la primacía de la exégesis textual (como en la práctica de la etnografía posmoderna y los estudios sobre el currículum)”. Su propósito es “repensar desde una perspectiva más materialista global los vínculos entre las prácticas educativas locales y las más amplias”. Sin dejar de respetar su trabajo, debo mencionar una diferencia evidente entre la visión de McLaren y la que defenderé en este escrito, con relación a lo “no discursivo”. De hecho McLaren reproduce una noción coloquial de discurso o la recupera de Foucault quien, basado en un concepto más bien sustancialista de discurso, lo reduce a las acciones lingüísticas. Pero si seguimos tanto el concepto de *juego de lenguaje* en Wittgenstein como el proyecto semiológico de Saussure o de autores más contemporáneos como Barthes, Derridà, Lacan, Eco o Laclau, entre otros, reconocemos que la significación no se inscribe solamente en significantes lingüísticos (por ejemplo, el texto en términos derrideanos no se reduce a la materia impresa entre las dos cubiertas de un libro, sino al tejido de huellas significantes que van más allá de las cubiertas del libro y de las palabras, que están inscritas en instituciones, objetos y acciones). Por lo anterior, analizar los rasgos discursivos de la educación de ninguna manera indica descartar objetos, acciones, arquitectura, o en términos de McLaren “lo material no discursivo”. Al mismo tiempo yo preguntaría a McLaren si cuando él analiza las características materiales de la escuela acaso indaga la cualidad de la mezcla del concreto, la cal y el agua en los muros del aula o *precisamente su sentido* (su significado) en una práctica social.

educativa y social. Después de muchos años de observación etnográfica del salón de clases, tanto en escuelas urbanas como suburbanas, ellos están en posibilidad de mostrar que la arquitectura social del aula y sus prácticas normativas y otras prácticas discursivas, están impregnadas por las políticas educativas globales.

Un abordaje diferente es ensayado por Popkewitz quien, desde una perspectiva foucaultiana, explora las reformas educativas como formas específicas de prácticas de gobierno, particularmente lo que él llama “la administración del alma” (1998a: 7). Él sostiene que la retórica política y moral de las luchas educativas se han movido a través de los lenguajes y análisis del neoliberalismo (mercados, elección, privatización) y considera que lo que es llamado neoliberalismo y el desmantelamiento del Estado de bienestar, es más propiamente la reconstrucción de las prácticas de gobierno que no se inician con las políticas recientes, sino que son parte de hábitos sociales, culturales y económicos más profundos que ocurrieron bastante antes que Thatcher, en Gran Bretaña, o Reagan, en Estados Unidos.<sup>19</sup> Objeta una de las asociaciones frecuentes entre globalización y neoliberalismo.

La representación discursiva del tiempo, de acuerdo con algunos teóricos poscolonialistas, por ejemplo, deja sin examinar la narrativa occidental del progreso y habilita la administración y supervisión del “Tercer Mundo” a manera de cierta noción de “desarrollo”. Más aún, discursos de y sobre el neoliberalismo reinscriben la distinción Estado/sociedad civil que fue

---

<sup>19</sup> Popkewitz continúa: “En un nivel, es el derrumbe del arreglo fordista en Europa y Estados Unidos de la postguerra, un compromiso entre trabajadores, industriales y el Estado que produjo una división de trabajo y mecanización a cambio de una fórmula salarial favorable y la implementación del Estado de bienestar, ya que el fordismo perdió su eficacia con las tecnologías y los mercados. La organización del trabajo de la que ahora somos testigos es en parte una respuesta a la falta de eficiencia de la producción en masa del fordismo. Pero en un nivel distinto, hay un amplio rango de otros retos al mecanismo de gobierno social que emergieron durante estas mismas décadas de luchadores por las libertades civiles, feministas, radicales, socialistas, sociólogos y otros. Estos programas de gobierno reorganizados utilizan e instrumentalizan la multiplicidad de expertos en administración gerencial, vida de familia, estilos de vida que han proliferado en los puntos de intersección de las aspiraciones sociopolíticas y los deseos privados de éxito personal” (Rose y Miller, 1992, citados en Popkewitz, 1998).

erosionada con la construcción del propio Estado benefactor liberal (Popkewitz, 1988a: 7).

Siendo su interés los registros de la administración social y la libertad en las prácticas de las reformas, concluye: “Si la escuela moderna es una práctica de gobierno, entonces las estrategias de las reformas contemporáneas necesitan ser examinadas en relación a los cambios en sus principios de gobierno” (*ibid.*: 8). En escritos anteriores, Popkewitz ha mostrado cómo una reforma educativa impregna y es resignificada en su realización en las aulas.

El punto aquí es que en la microfísica de cada espacio, aún en los salones de clase, se pueden encontrar huellas de lo que la política nacional intentó promover. Las políticas globales también han sido estudiadas en educación terciaria (Peter, 1999) destacando los casos australiano y británico, entre otros. Como quiera que sea, lo que me interesaba enfatizar con los casos citados de investigaciones (McLaren y Gutierrez, Popkewitz o Peter) es la circulación de los significantes que encarnan estas políticas y su desplazamiento a través de diferentes niveles o escalas societales.

Permítanme mencionar ahora algunos ejemplos de investigaciones desarrolladas en México, que ilustran cómo la globalización se desplaza a través de diferentes planos que varían de la recomendación internacional, a la política de reforma nacional, a los programas escolares particulares (métodos, contenidos, currículos y planes de estudio), a las mentalidades del gremio y finalmente a las aulas. A continuación se presentan dos tipos de ejemplos: a) trabajos que abordan rasgos específicos de estas políticas tomadas o recuperadas<sup>20</sup> de acuerdos internacionales; una se refiere a la formación de identidades profesionales y la otra a programas de capacitación para obreros; ambos casos serán sólo mencionados en forma esquemáti-

---

<sup>20</sup> Usaré el verbo recuperar para significar que una palabra es “recobrada”, rescatada, rehabilitada, tomada de un contexto discursivo e inscrita en otro diferente. Por ejemplo, el significante “equidad” puede ser recobrado de una recomendación global e inscrito en un programa nacional. El punto es que en esta recuperación puede ocurrir (o no) una asociación distinta entre significado y significante.

ca, y b) una mirada más profunda y cercana a investigaciones que abordan una política educativa mexicana reciente.

a) Se ha investigado sobre políticas mexicanas en educación universitaria y su impacto en los procesos identificatorios de los estudiantes de sociología de principios de los años ochenta. Estas políticas, por cierto, recuperan los estándares internacionales y los ideales para la región. En su trabajo, Fuentes (2000) plantea que las políticas no determinan pero sí condicionan los cambios en los procesos e imágenes identificatorios profesionales de estos estudiantes de sociología. Estas políticas nacionales se van filtrando y decantando a través de diversos planos institucionales: del rector de una UNAM de más de 400 mil estudiantes al director de la ENEP, al director de la Facultad de Sociología, al cuerpo docente, a los estudiantes, etc.; por ejemplo, el modelo de “universidad para el desarrollo” o la “universidad tecnológica”, donde la dimensión administrativa articula la política universitaria intentando conducirla hacia mayores niveles de eficiencia. Al circular en diferentes escalas, estas políticas se combinan con avances del conocimiento disciplinario, la micropolítica, la presencia o no de movimientos estudiantiles, y otras dimensiones de lo local, siendo así resignificadas en el plano de la identidad profesional (Fuentes, 1998 y 2000, cap. 2 especialmente).

El concepto mismo de competencias académicas —que en México hoy es parte del tejido discursivo de la preparatoria— puede rastrearse como un efecto de una política educativa global planteada por la OCDE (1986 y 1993) y antes también por el College Board de Nueva York (1983, citado en Medina, 1995). Este concepto se encontrará posteriormente en el *Programa de Modernización Educativa* (SEP, 1989) y el *Curriculum Básico Nacional* (SEP, 1994) y, desde luego, operando como una guía que define los rasgos de libros de texto, programas y en las estrategias didácticas y métodos en los salones de clase.

Otro ejemplo concierne a los programas de capacitación para obreros concentrados en la necesidad de operar con lenguajes extranjeros (sea éste el inglés, en el caso de obreros mexicanos que trabajan en el país, o sea en lenguajes computacionales). Papacostas (1996) ofrece ciertas luces sobre cómo involucra la “alfabetización tecnológica” estas competencias que son ahora parte de una capacitación global que permitiría a los obreros ser competitivos en dife-

rentes escenarios internacionales. Él estudia de qué manera la noción de “técnico universal” orienta el programa de capacitación de obreros de una empresa mexicana. Se homologan habilidades técnicas altamente diversificadas en las operaciones abstractas y funcionales implicadas en las tecnologías digitales (*ibid.*: cap. 3 especialmente). Lo que interesa aquí es que los trabajadores industriales tienden a ser capacitados en competencias que pueden ser o no de uso inmediato y, sin embargo, se han convertido en algo fundamental por la globalización de la economía, la tecnología y la maquinaria productiva. Así, una vez más, las huellas de la globalización, en el sentido de una capacitación del “técnico universal”, pueden encontrarse en estos programas, aunque la razón no esté directamente presente en los programas de actividades básicas de la compañía.

En estos ejemplos la globalización opera como un significativo clave que articula “neoliberalismo”, “competencias básicas” y “competencia lingüística” y ha sido resignificado del contexto más amplio al más particular. Muy probablemente el concepto en los salones de clase no sean iguales a los de las recomendaciones internacionales de la OCDE y, sin embargo, el significante es exactamente el mismo y en las aulas se podrán encontrar sus huellas aunque partes de sus significados “iniciales” o previos hayan sido excluidos. Como efecto del proceso mismo de globalización tiene lugar un intenso desplazamiento de significantes de un contexto a otro y —como en el caso de las “competencias lingüísticas”— cambia, sin duda, su significado y de todas formas mantiene algo en común en las interpretaciones de ambos contextos.

b) El ejemplo que desarrollaré aquí con mayor profundidad, cercanía y detalle concierne a una política educativa reciente en México: la *Modernización Educativa* producida en 1988. Investigaciones recientes que exploran las condiciones de su producción (Medina, 1996; Cruz, 2000) muestran, *inter alia*, que las políticas educativas nacionales recuperan sus temas fundamentales de las recomendaciones del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la UNESCO. La investigación de Cruz revela cómo estas recomendaciones son tomadas a veces literalmente, a veces sutilmente cambiadas y en ocasiones radicalmente resignificadas en el proceso mismo de su apropiación.

## **B. Condiciones de producción del discurso de la *Modernización Educativa***

*Modernización Educativa* es el nombre de una política de reforma educativa mexicana vigente de 1988 a 1994, aunque como tendencia la modernización ha sido impulsada mucho antes,<sup>21</sup> tanto por políticas nacionales como por organismos internacionales como el FMI, Banco Mundial, BID, entre otros.

El gobierno mexicano asume el “liberalismo social” (eufemismo para evitar el satanizado término “neoliberalismo”<sup>22</sup>) como el eje filosófico de esta reforma, subordinando una vez más la educación a perspectivas económicas (por ejemplo, educación como inversión), necesidades económicas (escuela como depósito para desempleados), y ritmos del aparato productivo (educación al paso de la capacitación), inscribiendo así una administración gerencial en la educación. El neoliberalismo en México se articula con una moral tradicional y un conservadurismo institucional y los efectos contingentes de una reforma política.<sup>23</sup>

Conviene avanzar algunas consideraciones concernientes a la relación entre sociedad civil y sociedad política y las formas específicas en las que el neoliberalismo es apropiado en una sociedad como la mexicana. Aunque el neoliberalismo involucra el adelgazamiento

---

<sup>21</sup> Desde el siglo XIX se hablaba de modernizar la educación (véase Buenfil, 1996).

<sup>22</sup> Entiendo el “neoliberalismo” como el significante usado para designar una lógica contemporánea que se ha desplazado de la economía y la administración hacia otros campos sociales tales como la educación; particularmente las lógicas de mercado que impregnan las políticas educativas.

<sup>23</sup> Esta reforma política ha abierto gobiernos estatales y municipales a la contienda entre diversos partidos (hasta los años setenta escasos eran los gobernantes locales y municipales que no fueran del PRI). En el tiempo en que escribía esto (1997) era posible, por ejemplo, encontrar un gobernador del PAN estableciendo legítimamente orientaciones educativas indudablemente regresivas, en términos morales e intelectuales. Por ejemplo, en Guanajuato, un gobernador panista, autorizando al representante de la Secretaría de Educación a nivel estatal, publicó “La guía del buen maestro” recomendando actitudes, vestimenta, y rituales que combinan un fuerte autoritarismo (en términos de disciplina) y valores puritanos (en el vestido, el habla, los temas de enseñanza, etc). Esto es fácilmente conmensurable con el imaginario ético prerrevolucionario en México, conocido como “moral porfiriana”.

del Estado, por ejemplo, la reducción de los aparatos institucionales y la apertura a la “participación social”, en México son las fuerzas conservadoras las que están mejor organizadas y tienen los medios para ocupar esos lugares abandonados por el control estatal. Por “conservadores”<sup>24</sup> me refiero a: a) la iglesia católica a través de sus diversas ramificaciones (por ejemplo la jerarquía eclesiástica, las asociaciones civiles encabezadas por intereses religiosos, muchas de las asociaciones de padres de familia); b) el Partido Acción Nacional (PAN); y c) grupos privados asociados con los religiosos. Por otra parte, tanto las confederaciones empresariales nacionalistas como las proestadounidenses y tanto las confederaciones empresariales laicas como las prorreligiosas, han incrementado el número de escuelas privadas —en todos los ciclos— cuya competitividad es cada vez más fuerte y legitimada, ya que además de los resultados académicos, cubren una demanda que el sistema oficial no puede cubrir.

Lo que aquí interesa señalar es que la “globalización emerge como una *significante nodal* en la *modernización educativa*” (Buenfil, 1996) en una articulación peculiar con el neoliberalismo y con el neoconservadurismo.<sup>25</sup> La globalización entreteje los diversos hilos de las políticas educativas internacionales y el contexto mexicano, fijando temporalmente el significado de la política educativa *modernizadora* e impregnando diversas medidas oficiales para llevarla a cabo. Así, de los currículos a los “estímulos para el docente”, de la administración escolar a las finanzas, de los programas a los libros de texto, estos signos circulan adquiriendo rasgos específicos en cada instancia y, sin embargo, conservando la promesa de un futuro de “integración nacional al nuevo concierto mundial con mayor competitividad”.

---

<sup>24</sup> Uso el término “conservadores” como categoría descriptiva (no analítica).

<sup>25</sup> No hay que olvidar tampoco las articulaciones entre las posiciones de la jerarquía eclesiástica y algunos tópicos del neoliberalismo y los avances tecnológicos contemporáneos (véase el CEM. *Proyecto educativo de la iglesia católica*, México, CEM, 1992, y su examen en Buenfil y Ruiz, 1997, especialmente pp. 181 y 182).

## B. El sistema de significaciones del Programa de Modernización Educativa

Los tres documentos principales en los que se condensa esta política son: *el Programa Nacional para la Modernización Educativa* (SEP, 1989), *el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (SEP, 1992), y la *Ley General de Educación* (1993). Para los fines de este escrito, el *Acuerdo* no representa ninguna modificación programática sustancial respecto del *Programa*; pero la inserción política del *Acuerdo* como un pacto o convenio al que supuestamente se llegó como fruto de una consulta y un consenso, sí plantea una diferencia discursiva y política entre ellos.<sup>26</sup>

En este contexto, el significado de la *modernización educativa* se despliega en valores (calidad, equidad, productividad), instituciones, rituales, y financiamientos que orientan las políticas educativas personificando sus valores. El *Programa* se estructura en diez capítulos, de los cuales el primero despliega los motivos y valores de esta reforma. Antes del primer capítulo uno puede ver un comunicado presidencial que introduce el Programa, comenzando con una revisión de la historia del sistema educativo mexicano. Esta revisión opera como un dispositivo para vincular el nuevo programa con un valor nacionalista, con la idea de un proceso que tiene un curso cuya consecuencia lógica, natural y necesaria es la *modernización educativa*. Los principales objetivos en el documento de esta política se organizan en otros nueve capítulos dedicados a los niveles escolares (primaria, secundaria, media y superior) y a áreas específicas como la formación

---

<sup>26</sup> El *Programa* salió en 1988, después hubo una consulta a los maestros y posteriormente salió el *Acuerdo*. Si bien hay algunas modificaciones y precisiones en el segundo, algunos investigadores señalan que el *Acuerdo* estaba escrito antes de la consulta; para algunos profesores la consulta fue una farsa y sus resultados estaban "orientados" de antemano. Por su parte, el sector oficial tiene elementos para mostrar la inserción de puntos de la consulta en el *Acuerdo*, sin embargo, a mi parecer, esto no prueba que la consulta no haya sido manipulada. Como se puede ver esto no es cosa de verdad o falsedad sino de cómo se llevó a cabo el proceso y cómo se significa por los que intervinieron en él.

del docente, la educación de adultos, programas de actualización, educación abierta, evaluación educativa y un capítulo final dedicado a instalaciones, equipo y mantenimiento.

El primer capítulo condensa la orientación de la política. Después de establecer vínculos entre la reforma y la Constitución mexicana, y reforzarlos con alusiones a la Revolución mexicana, el *Programa* parece suficientemente legitimado de antemano. Sin embargo, enfatiza siete desafíos o metas, entre los cuales la descentralización ocupa una posición clave; y luego fragmenta la política en temas y subtemas, presentando así el modelo y sus propósitos y valores civiles. Calidad, cobertura y descentralización son los ejes estratégicos de esta reforma. Cinco temas clave son expuestos como garantía de la tan necesitada calidad: los contenidos, los métodos, la capacitación y actualización del docente, los vínculos entre niveles escolares y los vínculos con la ciencia y la tecnología.

Cada capítulo se inicia con un diagnóstico del sistema educativo de esos años<sup>27</sup> señalando sus principales fracasos y consecuentemente estableciendo los principales retos que el plan debía contemplar (SEP, 1998). El *Acuerdo* (SEP, 1992) pone de relieve las siguientes deficiencias: insuficiente cobertura y calidad, falta de articulación entre los ciclos escolares, elevada proporción de repetición en primaria y secundaria, excesiva concentración administrativa, precariedad en las condiciones (salariales, laborales, sociales) del magisterio. De este diagnóstico se sigue la orientación que será acentuada por la nueva política. Las similitudes entre estos dos documentos de la reforma mexicana de 1989 en términos de valores, estrategias, orientación y formas de legitimar el programa, son evidentes.

Tanto en el *Programa* como en el *Acuerdo*, la globalización opera como la *causa* de la *modernización educativa*, pero también como la *consecuencia* que esta reforma va a producir. La globalización es significada como la *meta* de esta política, pero también como lo que fija el sentido de los otros componentes discretos de la reforma en

---

<sup>27</sup> Ciclo básico, capacitación y actualización del magisterio, educación de adultos, capacitación ocupacional, ciclo medio, enseñanza superior, estudios de posgrado, e investigación científica, humanística y tecnológica.

general (competencias básicas, material didáctico, métodos, contenidos, planes y programas). Se construye también como un *medio* para alcanzar un fin posterior (por ejemplo, la inserción competitiva de México en el mercado mundial) y se construye como un *fin* en sí mismo (se reforma la política educativa porque la globalización es la condición deseada). Al leer los capítulos de ambos documentos se puede observar cómo circula la globalización a través de diversos temas implícitos en la estrategia general y fija temporalmente su sentido, es decir, opera como *punto nodal* (Laclau y Mouffe, 1985; Žizek, 1990).

Terminaré la introducción de esta reforma mencionando cómo recupera recomendaciones globales para la región latinoamericana<sup>28</sup> emitidas por agencias internacionales (por ejemplo, las del Banco Mundial) del tipo de la descentralización administrativa, reforma curricular y la revaloración de la función docente.

### **C. El Banco Mundial y el Acuerdo: ¿Es sólo coincidencia?**

Algunos de los temas específicos enfatizados en las políticas educativas son casi una traducción literal de las recomendaciones internacionales: ampliación de la cobertura, redistribución de la demanda, mejoramiento de la calidad, énfasis en la pertinencia y la relevancia, integración entre ciclos escolares, desconcentración administrativa y mejoramiento de las condiciones del docente.

Al consultar los documentos oficiales se encuentran las traducciones nacionales de la versión global: equidad, reforma de planes y programas, integración del antiguo preescolar, la primaria y la secundaria en el ciclo básico, la descentralización administrativa y la revalorización de la función docente (Cruz, 2000). A continuación presentaré ejemplos importantes de esto aprovechando la investiga-

---

<sup>28</sup> Posterior a este escrito y anterior a su traducción al español comencé a dirigir una investigación de posgrado en la que se compara la *Modernización Educativa* en México y la *Transformación Educativa* en Argentina (cf. Mariana Castro, DIE-Cinvestav, México 1999, en proceso). Las similitudes entre ambas reformas permiten sustanciar la afirmación de lo regional.

ción de P. Medina (1996: 52 y ss) de acuerdo con la cual el Banco Mundial afirma:

[...] la educación es la piedra de toque del desarrollo social y económico, así como uno de los medios que promueven el bienestar de las personas. La enseñanza primaria es la base, por ende, hay tres áreas donde deben introducirse mejoras: el ambiente de la enseñanza, la motivación y capacitación de los docentes y la administración de los sistemas educativos (1990: 2).

La *Modernización Educativa*, por su parte, sostiene:

[...] más recursos, más días efectivos de clase, programas idóneos, mejores libros de texto y maestros adecuadamente estimulados, podrían tener efectos imperceptibles en la cobertura y calidad educativa, si no se dan a través de un sistema que supere los obstáculos e ineficiencias del centralismo y la burocracia excesiva que aquejan al sistema educativo nacional (SEP, 1992: 7).

No se requiere mayor sofisticación analítica para reconocer la similitud entre estas dos piezas: el énfasis en el contexto de la enseñanza en el documento del Banco Mundial es traducido a tiempo de enseñanza, programas y libros de texto en el *Acuerdo*; el mejoramiento en la motivación y capacitación del docente es traducido a la idea de un magisterio estimulado adecuadamente (que, por cierto, en el documento mexicano ocupa uno de los cinco lugares centrales de la reforma); y las mejoras en la administración de los sistemas educativos se traduce en la necesidad de “superar el centralismo y el burocratismo excesivo y la reorganización general del sistema educativo nacional”.

Otro ejemplo que la investigación de P. Medina me permitió ubicar destaca estos fragmentos. El Banco Mundial sostiene que:

[...] Las investigaciones que se han llevado a cabo en diversos países han mostrado que la cantidad de tiempo dedicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje se relaciona sistemáticamente con el nivel de aprendizaje de los niños en las escuelas. En general, entre más tiempo los docentes se dedican a la enseñanza, más aprenden los niños... Tres factores

determinan la cantidad de horas que al año se dedican a la enseñanza de cualquier materia en la escuela: la duración del año escolar en términos de horas, la proporción que de estas horas se asigna a la materia y la cantidad de tiempo perdido debido a los paros escolares, la ausencia de los docentes o de los alumnos, y otro tipo de interrupciones (1990: 21).

Y la reforma educativa mexicana hace eco:

[...] es de gran importancia rectificar la tendencia manifiesta en los últimos años a reducir el número de días efectivos de clases en el año escolar. Como primer paso, a partir del próximo ciclo escolar se procurará un incremento equivalente por lo menos al diez por ciento en los días escolares efectivos, lo que puede lograrse evitando días sin clase distintos a los que fija el calendario escolar oficial (SEP, 1992: 7).

Se puede encontrar más ejemplos de esta traducción que la política educativa mexicana hizo de los aspectos centrales de las recomendaciones del Banco Mundial. P. Medina (1996) hizo este ejercicio comparando ambos textos y localizando con precisión diversos párrafos: la motivación para la capacitación y actualización de los docentes (World Bank, 1990: 5 y 26-30; SEP, 1992: 22); oportunidades de mejoramiento profesional (World Bank, 1990: 28; SEP, 1992: 20). Aun los tiempos para la actualización, los instructivos para el docente y otros muestran una notoria semejanza en ambos documentos.

Además, todo esto puede sonar muy razonable hasta que uno se percata de que las condiciones de los docentes mexicanos no están consideradas ya que muchos de los “días no efectivos” son usados para la capacitación, seminarios durante horas de servicio, juntas administrativas, o simplemente como un receso frente a los agotadores dobles y hasta triples turnos laborales de los maestros. Esto apunta al choque entre la dimensión de homogeneidad de la globalización<sup>29</sup> y la dimensión de particularidad de lo local.

---

<sup>29</sup> Insisto en que no conceptualizo la globalización como pura tendencia a la homogeneidad sino como presencia de lo heterogéneo y construcción de híbridos.

## **D. Diseminación del significado de la *Modernización Educativa***

Aunque en las páginas anteriores pudimos ser testigos de la similitud entre las políticas internacionales y el texto literal de la *Modernización Educativa*, ello no equivale a construir la globalización como proceso exclusivo de homogeneización y reproducción exacta de los dictados de las agencias como el Banco Mundial. Presentaré a continuación un ejemplo sobre cómo la política educativa mexicana es resignificada en el proceso mismo de su realización, con la intención de mostrar la dimensión de heterogeneidad que le imprime al proceso global.

Me apoyaré en otra investigación reciente que aborda cómo esta política de la *Modernización Educativa* ofrece imágenes de identificación a los docentes y de qué manera estos modelos son resignificados en el proceso mismo de su apropiación, por parte de diversos sectores de docentes. López Ramírez (1998) enfoca las diferentes interpretaciones que adquiere en el sector oficial, en el sindicato de maestros, en la sección "disidente" del sindicato<sup>30</sup> y en el maestro en aula. La proliferación de sentidos (de las imágenes de identificación propuestas en el *Programa* y el *Acuerdo*) es lo que conceptualizaremos como diseminación (Derridà, 1982).

Como se señaló anteriormente, la cuestión de los docentes ocupa una de las posiciones centrales del *Acuerdo*; éste se organiza en seis secciones: introducción, antecedentes; desafíos contemporáneos, que establecen las bases para los tres objetivos fundamentales del documento; descentralización; reformulación de contenidos y planes de estudio, y revaloración de la función docente. Este tema, la función docente, se despliega a su vez en otros seis puntos: formación básica, actualización, salarios (entre tres y cuatro salarios

---

<sup>30</sup> Aunque parezca extraño existe un Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (el SNTE, fundado en 1940 como resultado de una negociación entre la SEP y los numerosos sindicatos de aquellos tiempos) que ha tenido disidencias, facciones y movimientos en su interior. La Coordinadora Nacional (la CNTE) es la fuerza de izquierda actual al interior del SNTE, también conocida como la "tendencia democrática".

mínimos), vivienda, *carrera magisterial* (que involucra un nuevo sistema escalafonario<sup>31</sup> que considera actualización, productividad, y demás) y, finalmente, el reconocimiento y valoración de la labor docente.

En su investigación, López Ramírez (1998) indaga sobre cuatro grupos fundamentales de protagonistas de esta política ubicados en posiciones clave: las autoridades de la SEP y sus administrativos; el SNTE y su facción disidente, CNTE, y los maestros frente a grupo, mostrando cómo se disemina en cada sitio esta política. Usaré para este ejercicio sólo un tema de la reforma que López Ramírez analiza: la revaloración de la función docente (*ibid.*: 25) donde él muestra que a pesar de tratarse de un *punto nodal* que articula todo el edificio discursivo, su significado se resemantiza en cada nivel de apropiación.

Así, la reforma —en palabras del presidente Salinas— decía: “Tenemos que forjar los mecanismos correctos para el reconocimiento de su trabajo, debemos fortalecer su función, reconciliar su sentido de servicio y mejorar sus condiciones de vida” (SEP, 1989: xii) y propuso la estrategia siguiente: un sistema de premios, distinciones y estímulos económicos para la productividad y logros de los docentes.

El SNTE construyó esta “revaloración de la función docente” como una oportunidad para revitalizar la herencia histórica de los maestros; rescatar y fortalecer la tradición de la Escuela Normal<sup>32</sup> y vincular estos dos aspectos para resolver sus problemas de aislamiento e inmovilidad, mejorando así sus condiciones laborales y económicas (López Ramírez, 1998: 152).

La CNTE resignificó este punto nodal como “mera demagogia y un intento fallido”. Desde su punto de vista no fue más que un producto gubernamental que no permitía ni el logro ni la recuperación de la imagen altamente estimada que el magisterio había perdido (*ibid.*: 1998: 137).

---

<sup>31</sup> Hay también una fuerte coincidencia en la forma como se desarrolla este punto en el *Acuerdo* y la forma como el Banco Mundial lo plantea (1992: 5, 28 y ss.; véase también Medina, 1996).

<sup>32</sup> La tradición normalista se refiere al elevado valor académico y profesional que la formación del docente tenía desde su creación cuando emulaba la *Ecole Normale* francesa y más adelante la *Ecole Normale Supérieure*. Esta tradición se conservó en alguna medida hasta la primera mitad del siglo XX.

Finalmente, el maestro frente a grupo, confesando en las entrevistas no haber estudiado esta reforma, resignificaba esta política de la “revaloración de la función docente” como una reforma que había demostrado ser incapaz de resolver sus condiciones laborales y económicas. Sus opiniones se apoyaban en sus experiencias de todos los días. Un maestro decía:

El Programa Modernizador plantea que se necesita un maestro crítico y autorreflexivo, pero ni la sociedad ni los alumnos nos respetan ya. En la actualidad hemos perdido nuestros valores humanos... Antes nos respetaban, nos llegaba apoyo del gobierno, pero ahora ya no es así. Podíamos reprobarnos a un alumno pero hoy con las nuevas formas de evaluación los tenemos que pasar a todos (en López, 1988: 137).

Siguiendo la investigación de López Ramírez sobre la diseminación de varios puntos nodales de la *Modernización Educativa* puede decirse que los protagonistas resignifican esta reforma de acuerdo con su posición en el sistema discursivo magisterial. Los administrativos funcionarios de la SEP la reproducen, la legitiman y la magnifican. Los sindicalistas del SNTE introducen matices suplementándola, criticándola y llegando a desestructurarla en ocasiones. Los sindicalistas de la CNTE la antagonizan, la fisuran, la niegan, la critican y la deconstruyen. Los maestros frente a grupo la fisuran, la antagonizan, la deconstruyen, la diseminan, la amenazan y, paradójicamente, la reproducen (*ibid.*: 154). La investigación muestra que cada posición de apropiación y diseminación del programa oficial no opera de manera unidireccional, sino más bien en formas disímiles y aun contradictorias. Por ejemplo, los maestros de la CNTE expanden las fracturas y huecos del discurso oficial, mostrando su incoherencia interna y la medida en la que niegan de hecho la existencia misma de los docentes detrás de objetivos grandiosos, buenos deseos y estrategias demagógicas (por ejemplo, al recuperar los resultados de la propia consulta).

Es importante realizar más investigación para delinear sistemáticamente lo que hasta ahora se ha visualizado, por ejemplo, de qué manera la revaloración de la función docente se resignifica también como “obligación de estudiar y actualizarse”, como forma de “negociar

y regatear con diplomas y certificados”, como forma de “simulación”, como forma de producir “alumnos de baja calidad académica” pero también como lo opuesto: como forma de mejorar la formación y condiciones de los maestros, especialmente de aquellos que, siguiendo las nuevas reglas, quieren triunfar en su trayectoria de *carrera magisterial*. También será necesario realizar más investigaciones para comprender de qué manera, además de los docentes, otras acciones y prácticas escolares (la enseñanza y el aprendizaje, los nuevos currículos, y demás) son impregnadas por estas visiones globales, aunque son también resignificadas en las políticas educativas y las estrategias mediante las cuales se ejecutan. Sin embargo, lo que se ha presentado anteriormente ofrece claras indicaciones de la convergencia multiforme entre las políticas globales y las nacionales.

### **E. Lo global se encuentra con lo particular: ambigüedad y diseminación de lo global**

En esta sección y a manera de conclusión, pretendo entretelar los diversos argumentos desarrollados hasta ahora: a) la existencia de políticas educativas globales, b) la discusión del concepto de globalización y c) las formas particulares en las que una política educativa mexicana resignifica la política global en el proceso mismo de su producción y realización, y cómo se disemina en múltiples significados.

Son de todos conocidas las políticas globales en educación que implican cierta uniformización de criterios, valores, estrategias y medidas neoliberales, tanto en países pobres como en industrializados. Sin embargo, las formas como se llevan a cabo en cada sitio particular permite su resignificación y reinterpretación. El encuentro entre las políticas globales y las condiciones específicas de cada caso (históricas, culturales, económicas, políticas, etc.) hacen evidente la compleja tensión entre universalidad y particularidad cuando se conceptualiza la globalización y cuando se produce una interpretación de sus efectos en educación.

Al comenzar este escrito mencioné la vieja existencia de agencias internacionales que producen políticas educativas. En los años sesenta se daba más atención al impacto que tenían estas agencias, particularmente a la OEA y el FMI, sobre países latinoamericanos. Las

huellas de aquella célebre corriente de la tecnología educativa impulsada en los años sesenta, donde se ofrecía que el aprendizaje quedaría garantizado si se organizaba la enseñanza mediante objetivos conductuales, todavía pueden encontrarse en algunos currículos y programas contemporáneos.

Hemos sido testigos de la creciente presencia lograda por la UNESCO en los años setenta y ochenta a través de su oficina regional (OREALC) y por la OCDE, el Banco Mundial, el BID en las últimas décadas, cada uno con sus propósitos y estrategias particulares. Su presencia financiera, política, administrativa y académica de ninguna manera equivale a decir que han logrado sus propósitos idealizados. Al contrario, significa que las políticas nacionales no pueden ignorar las corrientes académicas, los esquemas administrativos y otras recomendaciones que estos organismos producen. Desde luego, no pueden soslayarse las diferencias entre las condiciones en que se plantearon los vínculos entre “nacional e internacional”, “central y periférico”, “avanzado y en desarrollo” en los años sesenta y las actuales. La interdependencia económica, la creciente presencia de las voces de las minorías, el fin de la Guerra Fría, el marcado deterioro ambiental y la creciente presencia de perspectivas críticas y corrientes intelectuales que erosionan nuestra “fe ilustrada” en el Progreso, están entre las condiciones más evidentes que muestran esta transformación. Sin embargo, y aun considerando estas diferencias, la tendencia hacia la interconexión planetaria es insoslayable.

Los debates mencionados anteriormente muestran que aun cuando la globalización es un término cuyo reiterado uso y abuso es reciente, la tendencia hacia la internacionalización no es tan novedosa. Considerando esto y el hecho de que la globalización se significa de acuerdo con muchas aproximaciones disciplinarias, visiones políticas, perspectivas económicas y consideraciones históricas de largo o corto aliento, lo que tenemos entonces es una amplia área de dispersión de su significado. Para fines analíticos y con base en “semejanzas de familia” (Wittgenstein, 1963) he distinguido tres escenarios que condensan el área de dispersión de los significados del significante globalización:

La polarización de dos campos discursivos en los que el significado de “globalización” se ha fijado temporalmente, sea como un valor bueno o como un valor negativo, una amenaza, y que —a pesar de su oposición— comparten la asunción de una conexión intrínseca entre la globalización, la modernidad y el capitalismo neoliberal.

Se ve la globalización como un proceso necesario, universal, que involucra la explotación real del planeta como una unidad que organiza la producción, el mercado y la competencia, y cuyo efecto es una formación global de carácter económico, militar, cultural y político.

La globalización no es sólo una tendencia universal y necesaria de la historia ni tampoco sólo la imperialización económica, cultural, ética y política inevitable; por ejemplo, el dominio de un punto de vista único y homogéneo sobre el planeta (aunque éste no fuera capitalista). Como hemos visto, la globalización también puede ser entendida como interconexión. Esta tercera posición implica:

- asumir nuestra situación existencial contemporánea como un condicionamiento multidireccionado de lo universal y lo particular, lo homogéneo y lo heterogéneo; y el producto de la interacción de tendencias opuestas como fragmentación e integración, centralización y descentralización.
- la producción de modelos económicos, políticos, culturales y educativos, híbridos o sincréticos, que sin duda despertarán las airadas protestas de fundamentalistas nostálgicos de legendarias identidades puras e incontaminadas.
- la existencia del conflicto pero también la negociación, generados por la interconexión y el contacto de lo diverso, ya que nuestro planeta tiene desarrollos desiguales en cada ámbito y área geopolítica. La tensión, el encuentro, la fricción, el choque y el conflicto son parte de la globalización (como lo han sido en otros procesos en la historia) y esto difícilmente puede soslayarse o velarse detrás de los buenos deseos de la Ilustración. Empero, esto no equivale a una visión pesimista sino, por el contrario, nos reta a inventar diferentes formas de utopías plurales y expansivas y a ensayar formas de articulaciones hegemónicas diversas, que se cuiden

de no pretenderse como “el nuevo valor trascendental y universal *a priori*”.

Adhiriéndome a este tercer escenario, he trazado las formas particulares en las que un programa educativo en México resignifica una política global en el proceso mismo de su realización. El ejercicio desplegado en este trabajo se sostiene en investigaciones sobre la *Modernización Educativa* concluidas recientemente en México. Primero mencioné algunos ejemplos relativos a ciclos y modalidades escolares distintas y después presenté una mirada más a profundidad sobre el tema de los docentes.

Apoiada en investigaciones relativas al impacto de la *Modernización Educativa* sobre los docentes (Medina, 1996 y Cruz, 2000), enfatice el encuentro de las “recomendaciones universales del Banco Mundial”, la copia casi literal que se observa en la política educativa mexicana de la *Modernización Educativa* (1988-1994).<sup>33</sup> También aproveché el trabajo sobre las diversas formas en que autoridades, sindicalistas del SNTE y la CNTE y maestros frente a grupo, entienden, significan, interpretan y reaccionan ante el asunto de la “revaloración de la función magisterial” de la mencionada reforma (López Ramírez, 1998). Algunos la ignoraban, otros la rechazaban, otros la reconstruían y otros la reproducían, mostrando la proliferación de sentidos que emergió durante la puesta en acción de esta política.

Más allá del valor ético y político de incluir puntos de vista particulares en cualquier política global, valor que puede ser o no considerado por los diseñadores de “políticas universales” de las agencias internacionales, hay otra dimensión en la cual opera el encuentro

---

<sup>33</sup> Cabe precisar que en México las reformas educativas tienden a instalarse y eliminarse oficialmente al ritmo de los cambios políticos, por ejemplo, los cambios de administración. Así, cada seis años con los cambios de presidente y del gabinete, se abre la posibilidad de tener una reforma educativa o una nueva política educativa independientemente de las bondades o daños que la anterior haya producido. En ocasiones se “evalúa” la anterior para mostrar la importancia y necesidad de la que viene. En el caso de la *Modernización Educativa* (1988-1994) el presidente E. Zedillo, elegido en 1994, había sido el titular de la Secretaría de Educación Pública durante el sexenio anterior. Su programa educativo (1994-2000) no fue tan diferente del de la *Modernización Educativa*, aunque la mínima diferencia que haya tenido se hizo patente para sentar su propia legitimidad.

entre la universalidad y la particularidad. Esta dimensión ha sido el eje de este escrito. Alude a la particularidad (lo local) que desborda y contamina lo universal (global). Esta particularidad se deriva de las instanciaciones específicas de las políticas y los diseñadores de éstas no pueden anticiparlas, ya que opera precisamente en cada realización y al hacerlo produce un excedente de sentido, un exceso de significación. Sostengo que precisamente este excedente es un espacio discursivo para la intervención ética y política.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ABREU, L.** “La Modernización de la Educación Médica”, en *Revista de la Facultad de Medicina*, vol. 36. núm. 2, 1993, pp. 89-96.

**ALBA, A. de.** “Postmodernidad y Educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos”, en A. de Alba (ed.), *Educación y postmodernidad*, México, CESU/UNAM, M. A. Porrúa, 1995.

**ARCHER, M.** “Sociology for one world: unity and diversity”, en *International Sociology*, vol. 6, núm. 2, 1991, pp. 131-147.

**ARDITI, B.** “The underside of difference”, en *Working Papers*, núm. 12, Essex, Centre for Theoretical Studies in the Humanities and the Social Sciences, University of Essex, 1996.

**BARABTARLO y Zedanski, A.** “Apuntes de un modelo de formación de recursos humanos en salud”, en *Revista Mexicana de Educación Médica*, vol. 3, núm. 3, 1992, pp. 12-17.

**BRAUDEL, F.** *Escritos sobre la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

**BERNSTEIN, R.** *Beyond Objectivism and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1983.

**BUCHBINDER, H.** "Tiempos difíciles, falta de financiamiento, corporaciones, globalización y gobierno en las universidades canadienses", en *Perfiles Educativos*, núm. 64, 1994.

**BUENFIL Burgos, Rosa Nidia.** "El sujeto social en el discurso marxista: notas sobre el reduccionismo de clase y educación", en *Tesis DIE*, núm. 12, DIE-CINVESTAV, México, 1992.

\_\_\_\_\_. "Globalización: significativo nodal en la modernización educativa", en *Cuadernos Pedagógicos*, núms. 26-27, Veracruz, Universidad Veracruzana, 1996.

\_\_\_\_\_. "Education in a postmodern horizon. Voices from Latin-America", en *British Educational Research Journal*, vol. 23, núm. 1, 1997, pp. 97-107.

\_\_\_\_\_. "Globalization, education and political discourse analysis. Ambiguity and accountability", en *Research International Journal of Qualitative Studies in Education*, núm. 13, enero del 2000, pp. 1-24.

**BUENFIL, R. N. y M. M. Ruiz.** *Antagonismo y articulación en el discurso educativo. Iglesia y gobierno 1930-46 y 1973-94*, México, Torres Asociados, 1997.

**CALVO, Beatriz.** *El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Una interpretación regional desde la frontera norte*, Ciudad Juárez, Chihuahua, UACJ, 1993 (Serie Cuadernos de Trabajo, núm. 11).

**CASILLAS, M.** "Los retos de globalización y políticas de ciencia y tecnología en Brasil", en *Universidad Futura*, vol. 4, núm. 13, 1993, pp. 36-46.

**COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA.** *Séptima conferencia regional sobre la integración de la mujer en el desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe*, Chile, CEPAL, 1997.

**CEPAL-UNESCO.** *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Chile, CEPAL-UNESCO, 1992.

**CHAVES, F.** *La educación cooperativa en América Latina*, Washington, OEA, 1962.

**CHOMSKY, N.** y H. Dietrich. *La sociedad global*, México, Joaquín Mortiz (Introducción Luis Javier Garrido), 1995.

**COLLEGE BOARD.** *Academic preparation for college. What students need to know and be able to do*, Nueva York, The College Board, 1983.

**CRUZ, O.** “El discurso modernizador: proyecto político del Estado mexicano para la formación de docentes, 1988-1994”, México, tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

**DAVIS, H. E.** *Social Science Trends in Latin America*, Washington, Issued in cooperation with the Inter-American Bibliographical and Library Association, American University Press, 1950.

**DEL VALLE, J.** “Tres oleadas de desafíos a las Universidades de México”, en *Reforma y Utopía: Reflexiones sobre Educación Superior*, núm. 6, 1992, pp. 75-92.

**DEL VALLE, J.** y H. Taborga. “Formación de los ingenieros frente a la globalización”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 20, núm. 2, 1992, pp. 37-45.

**DERRIDÀ, J.** *Margins of Philosophy*, Brighton, Harvester Press, 1982.

**FIALA, R.** y A. Langford. “Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970”, en *Comparative Education Review*, vol. 31, núm. 3, 1987, pp. 315-332.

**FUENTES, S.** “Análisis de un proceso identificatorio: los sociólogos de la ENEP Aragón, 1979-1983”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, 1998, pp. 77-100.

\_\_\_\_\_. “Identificación y constitución de sujetos: el discurso marxista como articulador hegemónico del proceso identificatorio de los estudiantes de sociología de la ENEP-Aragón, generación 1979-83”, en *Tesis DIE 30*, México, DIE-CINVESTAV, 2000.

**FÜRNRATT-KLOEP, E.** “El derrumbe del ‘socialismo real existente’ y la ‘globalización’ como resultados de la ‘Guerra Fría’”, en H. Dietrich (ed.), *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*, México, Joaquín Mortiz, 1987, pp. 27-49.

**GARIBAY G. y F. de la Torre.** “Papel de la educación en el desarrollo de recursos humanos para la Cuenca del Pacífico: el caso de México”, en *Docencia*, vol. 20, núm. 1, 1992, pp. 107-119.

**GIDDENS, A.** *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press, 1990.

**GONZÁLEZ, E.** *Un enfoque antiesencialista. Centro y periferia de la educación ambiental*, México, Mundi Prensa, 1998.

**HABERMAS, J.** *Teoría de la Acción Comunicativa*, Buenos Aires, Taurus, 1987.

\_\_\_\_\_. *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Taurus, 1989.

**HALL, S.** “The local and the global: globalization and ethnicity”, en A. King (ed.), *Culture, Globalization and the World System*, Londres, McMillan, 1991.

**KAWAME A. y H. Gates.** *The dictionary of global culture*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1997.

**LACLAU E. y Ch. Mouffe.** *Hegemony and socialist strategy*, Londres, Verso, 1985.

**LACLAU, E.** *Emancipation(s)*, Londres, Verso, 1996.

**LÓPEZ Ramírez, J.** “Modernización Educativa. Resignificaciones por cuatro protagonistas”, México, tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados, 1998.

**MARGOLIS, J.** *The Truth about Relativism*, Oxford, Blackwell, 1991.

**MARUM** Espinosa, E. "Globalización e integración económica. Nuevas premisas para el Posgrado", en *Reforma y Utopía: Reflexiones sobre Educación Superior*, núm. 8, 1993, pp. 7-21.

**MC LAREN, P.** y K. Gutierrez. "Global politics and local antagonisms", en P. McLaren (ed.), *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*, Colorado, Westview Press, 1997.

**MCLUHAN, C.** y B. Powers. *The Global Village*, Oxford University Press, 1989.

**MEDINA, P.** *Impacto de la Modernización Educativa en la identidad de los maestros de primaria*, Reporte final de investigación, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

**MEDINA, S.** "Educación y modernidad. El bachillerato en México ante los desafíos del tercer milenio", Mexico: doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.

**OEA.** *Yearbook of educational, scientific and cultural development in Latin America*, Washington, OEA, 1996.

**OECD.** *Educational Policies for the 1970s Conferences on Policies for Educational Growth*, París, OECD, 1971.

\_\_\_\_\_. *La naturaleza del desempleo de los jóvenes. Informes de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico*, Madrid, OECD, 1986.

\_\_\_\_\_. *Education at a glance. Indicators*, París, OECD, 1993.

**PAN AMERICAN UNION.** *The Alliance for Progress and Latin-American development prospects: a five-year review 1961-1965*, Baltimore, Published by the Organization of American States by Johns Hopkins Press, 1967.

**PAPACOSTAS, A.** "Alfabetización tecnológica: un enfoque constructivista", Mexico, tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, 1996.

**PAPERN, H.** "On the rocky road to the first global civilization", en *Human Relations*, vol. 44, núm. 9, 1991, pp. 897-1010.

**PERLMUTTER, H.** "On the rocky road to the first global civilization", en *Human Relations*, vol. 44, núm. 9, 1991, pp. 897-1010.

**PETERS, M.** "Globalization: Prospects, Paradoxes and Ruptures. The Post-Historical University? Prospects for Alternative Globalizations", en *Jahrbuch fur Bildungs-und Erziehungsphilosophie*, vol. 2, 1999.

**POPKEWITZ, T.** *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*, Nueva York, Teachers College Press, 1991.

\_\_\_\_\_. *Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power*, University of Madison-Wisconsin, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Struggling for the soul. The politics of schooling and the construction of the teacher*, Nueva York y Londres, Teachers College, Columbia University, 1998b.

**PUIGGRÓS, A.** "Conferencia en las Jornadas Académicas de APPEAL 1998", México, UNAM (en prensa).

**ROBERTSON, R.** "Mapping the global condition", en M. Featherstone (ed.), *Global Culture*, Londres, Sage, 1990.

**RORTY, R.** *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

**ROSENAU, J.** *The Study of Global Interdependence*, Londres, Frances Pinter, 1990.

**SCHRIEWER, J.** “Sistema mundial y redes de interrelación. La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada”, en Pereyra, García, Gómez y Beas (eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

**SEP.** *Programa de Modernización Educativa*, México, SEP, 1989.

\_\_\_\_\_. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP, 1992.

\_\_\_\_\_. *Curriculum Básico Nacional*, México, SEP, 1994.

**SOSA, M.** “El intercambio académico en America Latina”, en *Universidades*, vol. 44, núm. 8, 1994, pp. 10-13.

**UNESCO-Lyons (ed.)**. *Problems and Strategies of Educational Planning*, Bélgica, UNESCO-International Institute for Educational Planning, 1965.

**UNESCO.** *Education, Human Resources and Development in Latin America*, Nueva York, UNESCO-ECLA, 1968.

\_\_\_\_\_. *Curricula and Lifelong Education*, Ginebra, UNESCO, 1981.

\_\_\_\_\_. *Bulletin/the Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*, Santiago, Chile, UNESCO, Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean, 1990.

\_\_\_\_\_. *Educación para todos. Finalidad y contexto, Monografía 1, Conferencia mundial de educación para todos*, Jomtien, Tailandia, Francia, UNESCO, 1992.

**WALLERSTEIN, I.** *El capitalismo tardío*, México, Siglo XXI, 1989.

**WEISS, E.** “Situación y perspectiva de la investigación educativa”, en *Avance y Perspectiva*, vol. 13, enero-abril, 1994, pp. 33-41.

**WITTGENSTEIN, L.** *Philosophical Investigations*, Oxford, Basil Blackwell, 1963.

**WORLD BANK.** *Educación Primaria, Documento de Política del Banco Mundial*, Washington, D.C., World Bank, 1990.

\_\_\_\_\_. *Prioridades y estrategias para educación. Una revisión mundial*, Washington, D.C., World Bank, 1995.

**ZIZEK, S.** *El sublime objeto de la ideología*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1990.