

## La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial” y la educación comparada en la era de la Globalización

Robert F. Arnove / Universidad de Indiana, Bloomington / USA

En este ensayo se explora la aplicación de la perspectiva del “análisis del sistema mundial” al estudio comparativo de sistemas educativos. Se identifican dos enfoques teóricos principales para el estudio de tendencias transnacionales en educación: el político realista y el neo-institucionalista.<sup>(1)</sup> Luego de una exposición sobre los intelectuales fundadores y sus supuestos básicos, sigue un análisis sobre la articulación del análisis del sistema mundial con el creciente corpus de investigación sobre globalización. La interacción entre fuerzas globales económico-culturales y contextos globales se halla ejemplificada en estudios de caso representativos en el campo de la Educación Comparada. Se pone énfasis especialmente en el impacto de las principales agencias gubernamentales y las ONG sobre organismos rectores de política educativa. Los avances en las tecnologías de telecomunicaciones, que comprimen el tiempo y el espacio, son analizados luego con respecto a cómo determinan la naturaleza de las reacciones del sistema laboral y el educativo. Una penúltima sección marca el contraste entre “globalización desde la cima” y “globalización de base”, el enlace supra-nacional de movimientos sociales de protesta cuyo objetivo es obtener sistemas educativos con mayor grado de equidad y sociedades más justas. La sección final sintetiza cómo diferentes enfoques del “análisis del sistema mundial”, dentro del marco más general de la investigación sobre globalización, pueden contribuir tanto al desarrollo teórico como al diseño de políticas y prácticas educativas más rigurosas, los que constituyen algunos de los objetivos principales del campo de la Educación Comparada.

### Enfoques Divergentes

Dos vertientes principales del análisis del sistema mundial (WSA) surgieron en la bibliografía de las ciencias sociales y la historia a fines de la década del sesenta y a principios de los años setenta. Uno estaba asociado con análisis, basados en el Marxismo, del funcionamiento del sistema capitalista internacional, comenzando con las teorías sobre la dependencia de Gunder Frank (1969), Fernando Henrique Cardoso y Ernesto Falleto (1969) y Theotonio Dos Santos (1970a, b) sobre Latinoamérica, y Walter Rodney (1972, 1974) y Samir Amin (1970, 1973) sobre África, culminando con la producción académica sobre el sistema mundo capitalista de Emanuel Wallerstein (1974, 1980, 1989). La otra vertiente está asociada a lo que se ha denominado la teoría de la “cultura mundial” y los enfoques “neo-institucionalistas” del sociólogo John W. Meyer con sus estudiantes y colegas de la Universidad de Stanford. El enfoque de Meyer y asociados, más orientado al consenso sobre el funcionamiento de un sistema cultural y social de carácter transnacional, se focaliza sobre la creación y expansión mundial del sistema educativo, principalmente en el periodo que sucede a la Segunda Guerra Mundial, y particularmente en relación con la creación de ciudadanía y modernos sistemas de gobierno. La escuela de investigadores más orientada al conflicto se ha enfocado sobre las dimensiones económicas del sistema capitalista mundial prestando poca, o ninguna, atención a las dimensiones culturales y educativas del sistema. En su ensayo fechado en 1980, Robert Arnove, discípulo de Meyer, urgió a sus colegas en el campo de la Educación Comparada a adoptar el análisis del sistema mundial como el marco necesario para la comprensión de tendencias educativas en el mundo, desde reforma curricular al idioma utilizado para la enseñanza, y los resultados de la expansión escolar.

### Perspectivas Institucionalistas

El profesor John W. Mayer y sus colegas de la Universidad de Stanford comenzaron su trabajo sobre cultura mundial y sociedad como intentos de explicar los factores determinantes de la expansión global de los sistemas educativos. En su primera investigación, Meyer examinó indicadores de países sobre crecimiento económico y gasto en educación per cápita, tipo de régimen político, y pasado colonial entre otros para explicar las condiciones bajo las cuales los países verían probable incrementar el acceso a la educación.

Aunque sus resultados indicaron que era más probable expandir la educación en todos sus niveles en los países ricos, que los gobiernos orientados a la modernización tendían a expandir el nivel de educación secundaria, y la movilización de sistemas políticos (por ejemplo, en países socialistas) ponía más énfasis a la educación primaria y superior, estas variables a nivel nacional no explicaron adecuadamente porqué la educación se expandía globalmente a una tasa veloz.

En un destacado trabajo titulado *Desarrollo Nacional y el Sistema Global: Transformación Educativa, Económica y Política, 1950-1970* (1979), Meyer y Hannan concluyeron que la expansión escolar durante este periodo podría explicarse mejor como “una función de la población disponible para la escolarización y el nivel de educación existente en 1950”. Sin embargo, la tesis del análisis del sistema mundial era: “la educación se expandió globalmente con independencia de las limitaciones y estímulos que las estructuras económicas, políticas y sociales habían provisto con anterioridad.

<sup>(1)</sup>World system analysis (WSA), aquí traducida como “análisis del sistema mundial”.

Este incremento universal en educación nos ha llevado a proponer la hipótesis que las causas de tal expansión se encuentran en las características del sistema mundial contemporáneo, ya que tales características afectarían a todas las naciones en forma simultánea. Ofrecemos estas líneas de pensamiento como orientaciones para futuras investigaciones” (p. 53).

Una ulterior investigación de Boli y Ramirez (1992), por ejemplo, postuló que la institucionalización de la educación obligatoria en el mundo en relación con normas extendidas dominantes y una ideología relativa a la naturaleza del desarrollo social y personal puede rastrearse al proyecto iluminista que sucedió a la ruptura del Sacro Imperio Romano Germánico. La glorificación de Dios fue reemplazada por la celebración del proyecto humano que, a finales del siglo XX, se identificó con crecimiento económico; y la preocupación con la salvación del alma evolucionó a la noción del desarrollo del potencial humano. Boli y Ramirez sostienen que los sistemas formales de educación representan, de acuerdo con una ideología universalista, los medios por los cuales las naciones no sólo se modernizan y prosperan económicamente, sino también la ruta más segura para realzar el talento de las personas. Como un requerimiento obligatorio hacia todos los niños/niñas y jóvenes de determinadas franjas etarias y una institución regulada por el estado, la educación también se transforma en agente para crear ciudadanos y ciudadanas con iguales responsabilidades y derechos. Sus conclusiones, basadas en un análisis de seis cohortes de países en relación con el tiempo transcurrido entre la independencia política o formación del estado entre 1820 y 1990 y el establecimiento de sistemas educativos obligatorios, indican que “la escolarización masiva se ha transformado en la norma en cada región de todo el mundo” (p. 37). Además, aquellas regiones con mayor grado de incorporación al modelo Occidental de sociedad o aquellas que intentaron resistir la dominación Occidental en la modernización nacional (por ejemplo, Japón 1872-1886) también tuvieron tendencia a establecer una escolarización reglada con anterioridad y con mayor alcance (p. 38).

Según el marco teórico neo-institucionalista, la constitución de instituciones, como el sistema educativo, así como la construcción de Estados-nación con ciudadanía, se basa en normas extendidas y en expectativas profundamente arraigadas sobre la manera en que el mundo está ordenado y debería serlo. Meyer et. al. (1997) sostienen que “los difusos modelos funcionales sobre [por ejemplo, la importancia de educación formal para el desarrollo económico]... actores, acciones, y presuntas relaciones causales son centrales en la formación de la cultura mundial”. Ofrecen un ejemplo que ilustra dramáticamente el funcionamiento de la sociedad global y la cultura contemporánea. Formulan un escenario hipotético sobre el descubrimiento de una sociedad insular desconocida, que hubiera estado totalmente aislada, sin contacto con el resto del mundo:

Nuestra sociedad insular se transformaría obviamente en candidata a membresía plena en la comunidad mundial de Estados nacionales y personas. Derechos humanos, derechos ciudadanos garantizados por el Estado y formas democráticas serían inherentes. Surgiría una economía, definida y medida en términos justificados y orientada al crecimiento bajo regulación estatal. Un sistema de gobierno nacional oficial sería esencial incluyendo una constitución, ciudadanía, leyes, estructuras educativas, y formas abiertas de participación y comunicación (pp. 173- 74).

La base para derechos y obligaciones individuales universalistas y un énfasis en el ordenamiento racional de la sociedad se deriva del poder de persuasión de la cultura mundial contemporánea, antes que de la imposición de normas basadas sobre relaciones inequitativas entre Estados-nación. Aquí los institucionalistas establecen una distinción entre sí mismos y las perspectivas del sistema mundial de los “realistas” (es decir, Wallerstein y otros teóricos del conflicto): “Las teorías sociales prevalecientes dan cuenta en forma insatisfactoria de cambios [en la hipotética isla]. Dado un sistema sociocultural dinámico, los modelos realistas pueden explicar un mundo de absorción económica y política, inequidad y dominación. No explican bien un mundo de actores formalmente iguales, autónomos y estados-nación expansivos” (p.174). El énfasis de los institucionalistas sobre la cultura – algo que los realistas tienden a minimizar – puede justificar la extensión de derechos ciudadanos a las mujeres, específicamente el sufragio en 133 países desde 1890 hasta 1990 (Ramirez, Soysal, y Shanahan, 1997) o mejoras en la condición de jóvenes (Stanford Center sobre Adolescentes 2005), pero el goce de derechos políticos y humanos fundamentales puede ser tanto el resultado de la lucha de pueblos desposeídos como la consecuencia de un sistema global caritativo de derechos basados sobre normas universalistas.

## Perspectivas Realistas

El supuesto de los institucionalistas sobre un sistema internacional de Estados-nación autónomos capaces de lograr simultáneamente niveles comparables de desarrollo es precisamente lo que impugnan los teóricos de la dependencia y los del sistema mundial “realistas”. A fines de la década de 1960, Wallerstein y sus colegas pusieron en tela de juicio supuestos básicos de las teorías predominantes en las ciencias sociales así como en organismos internacionales de cooperación financiera en relación con las causas del subdesarrollo a lo largo de Latinoamérica y el Caribe, África y Asia. Lo que ponía en desventaja a estos países no era la falta de capital o conocimiento experto, sino relaciones inequitativas existentes entre estos países en la “periferia” de la economía mundial y el “núcleo” de países industrializados de Norteamérica y Europa. Cuanto más extenso era el contacto entre el “núcleo” y la “periferia” en un intercambio de bienes inequitativo, o incluso explotadoramente colonialista, más probable era que el país o región fuera subdesarrollada, con los casos clásicos como la empobrecida Región Nordeste de Brasil (Frank, 1969; Cardoso & Falleto, 1960) o Haití, otrora la más rica colonia en América Latina y el Caribe y actualmente el país más pobre en la región.

Wallerstein (2000, p. 3), quien había escrito su tesis “comparando la Costa de Oro (Ghana) y Costa de Marfil en términos del rol que asociaciones de voluntarios tuvieron en el surgimiento de movimientos nacionalistas en ambos países”, había pasado una década viviendo en África y escribiendo como un sociólogo político. En su búsqueda (Wallerstein,

2000, pp. 1,4) de “una explicación adecuada para la realidad contemporánea, a fin que [él] y otros pudieran actuar sobre ella,” eventualmente llegó a la conclusión que “todo análisis debía ser simultáneamente histórico y sistémico...” Al adoptar este marco analítico, trataba de ofrecer descripciones más adecuadas de las transformaciones radicales que estaban ocurriendo en el mundo a fines de la década de 1960, y porqué probablemente fracasaran sin un cambio estructural radical en el sistema mundial capitalista.<sup>(2)</sup> Al mismo tiempo, estaba intentando reformular la esencia misma de las ciencias sociales al llenar el vacío existente en las ciencias sociales “entre humanismo ideográfico y ciencia nomotética” (la brecha entre accionar humano en contextos particulares y leyes normativas de la sociedad y la naturaleza).<sup>(3)</sup> Al analizar extensos períodos históricos y varios ciclos de la economía mundial desde el surgimiento de una Europa Occidental capitalista entre 1450 y 1600 (el llamado “siglo largo”), Wallerstein estaba construyendo sobre, y perfeccionando, la “teoría de la dependencia” que algunos critican como una visión estancada de las relaciones entre el núcleo y la periferia. Según Clayton (2004), Wallerstein sumó la dinámica de historicidad a su análisis así como la noción de países y zonas mundiales semi-periféricas, con algunos países que surgían o caían desde posiciones previas en la economía mundial. Por estas razones, los Estados Unidos, que ha sido una exitosa potencia mundial hegemónica, está siguiendo el patrón de los imperios holandés y británico, perdiendo su exclusiva posición como “hegemon” a favor de China y posiblemente la India.

Mientras los institucionalistas, particularmente aquellos asociados con Meyer, consideran indudablemente a los sistemas educativos como un tema fundamental de su investigación sobre el funcionamiento de la sociedad y cultura global, el análisis de Wallerstein ha sido criticado por Sklair (1999) y otros por ser demasiado economicista como también abiertamente enfocado sobre estados-nación como los principales actores de la economía global.<sup>(4)</sup>

A pesar de estas críticas, el valor del enfoque de Wallerstein sobre el sistema mundial como unidad de análisis para entender la realidad contemporánea, especialmente el impacto de actores económicos transnacionales sobre sistemas educativos nacionales, fue quizás inicialmente señalado para la Educación Comparada en el ensayo de Arnove publicado en 1980 en *Comparative Education Review*.

## Aplicando el Análisis de Sistema Mundial a la Educación Comparada

El ensayo de Arnove se alejó del enfoque más consensual de los institucionalistas al problematizar el funcionamiento y resultados de los organismos promotores de la expansión y reforma educativa. Ensayos previos habían señalado brevemente que el modelo de Occidente era una creación de “el éxito económico y militar de las potencias Occidentales” (Boli & Ramirez 1992: 38). Hubo una tendencia inicial a no prestar mucha atención al funcionamiento de los principales organismos de asistencia técnica y ayuda financiera involucrados en promover, y en muchos casos imponer, agendas de política educativa. Al mismo tiempo, no se prestó suficiente atención a las relaciones económicas y políticas históricamente inequitativas entre países basadas en varias formas de dominación directa (por ejemplo colonialismo) o formas más indirectas de influencia autoritaria (a veces llamadas “neocolonialismo”). Los patrones de matriculación eran una cuestión, pero no se analizaban en profundidad las tasas de abandono escolar y graduación, y cómo estructuras sociales inequitativas determinaban quién asistiría a los más altos y más prestigiosos niveles de escolaridad relacionados con ingresos futuros, poder, y jerarquía social. Meyer y Hannum (1979), en su capítulo de introducción a *Desarrollo Nacional y el Sistema Global*, mencionan brevemente inequidades entre países y regiones internas; escritos posteriores de Meyer, Boli, Thomas, y Ramirez (1997), Boli y Thomas (1997) efectivamente debaten el funcionamiento de agencias de las Naciones Unidas así como organismos no gubernamentales (ONG) en la promoción de agendas educativas con un énfasis en la inclusión y expansión de los derechos humanos. Pero, como se señaló antes, los teóricos de la cultura global difieren en forma marcada de los realistas, que enfatizan las relaciones de poder inter-estado.

Los realistas políticos registran las maneras sistémicas en que los poderes hegemónicos en países núcleo extraen plusvalía de trabajo de trabajo forzado o semi-forzado de regiones no ligadas al núcleo con las consiguientes consecuencias deletéreas para sus sistemas educativos. La escolaridad, más que servir los intereses de la mayoría en la periferia, es cómplice del proceso de acumulación de capital por los actores hegemónicos. Por el contrario, Meyer et al (1997, p. 173) consideran varios modelos de desarrollo social como “llevados por justificados otros cuya autoridad científica y profesional con frecuencia excede su poder y recursos.” Para Meyer y otros, “la cultura global celebra, expande y lleva a homogeneizar actores nacionales fuertes pero en cierto grado domesticados en el plano cultural.”

Favoreciendo el punto de vista de los realistas, Arnove (1980, 2003) sostuvo que estos sostenían que estos organismos internacionales de asistencia técnica y financiera, en especial el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional (USAID), la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (CIDA), la Agencia Japonesa para la Cooperación Internacional (JICA), las grandes fundaciones filantrópicas,

<sup>(2)</sup> De una frase autobiográfica de Wallerstein (2000). Ver también Chase-Dunn (1999) y Chase-Dunn & Boswell (2000).

<sup>(3)</sup> Wallerstein (1997, p. 4) toma la precaución de señalar que “el análisis del sistema mundial no es una teoría sino una protesta contra cuestiones desatendidas y epistemologías engañosas.” Continúa: “Es un llamado para el cambio intelectual, para ‘repensar’ las premisas de la ciencia social decimonónica. “Es una tarea intelectual que debe ser también una tarea política porque—insisto—la búsqueda de la verdad y del bien común es una única búsqueda.”

<sup>(4)</sup> Clayton (2004), sin embargo, cree que esta crítica no es tan precisa ya que Wallerstein ve un desacople entre las esferas política y económica del sistema global siendo el estado-nación sólo un componente de varias formaciones políticas trabajando en conjunción con y a veces en oposición a la economía capitalista mundial. Ver también Chase-Dunn (2000) sobre esta desconexión.

especialmente las llamadas “progresistas” (Carnegie, Rockefeller, y Ford), e instituciones de investigación asociados y financiadas por ellas, así como las principales universidades del Norte, estaban promoviendo políticas y relaciones que no eran beneficiosas para los destinatarios de la ayuda y esencialmente favorecían a los grupos dominantes en los grandes centros urbanos de los países núcleo. Concluyó su ensayo señalando cómo el análisis de sistemas globales restablecía la dimensión internacional al campo de la Educación Comparada y ofrecía un marco de referencia para la comprensión del desarrollo educativo y de reformas educativas (en ese momento, escuelas secundarias de enseñanza integrada, tecnologías educativas tales como televisión, universidades abiertas y educación no formal). Sostuvo que unir las iniciativas de política educativa al funcionamiento de un orden económico internacional ayudaba a “explicar porqué la expansión y reforma, en tantos casos, no han logrado producir cambios estructurales en la educación o la sociedad, y en efecto, porqué la innovación educativa inducida externamente puede contribuir a la perpetuación de sistemas de estratificación existentes en el plano local y entre países.” Si bien no se descarta la utilidad de los análisis institucionalistas sobre el funcionamiento de un sistema cultural transnacional, Arnove señaló estar en gran medida de acuerdo con el pedido de Wallerstein para una ciencia social más inclusiva, uniendo lo nomotético con lo ideográfico, que “el análisis de sistema mundial no sólo expande los macro-análisis para considerar las acciones de agencias educativas en un sistema verdaderamente internacional, sino también realza nuestra comprensión de las fuentes de cambio y conflicto en el micro-sistema de la escuela y el aula” (p. 62).

## El Desafío de la Teoría de la Globalización

Durante la década de 1980, el extenso foco ofrecido por el análisis del sistema mundial engendró numerosos estudios que unían variables de macro y micro-nivel para explicar el funcionamiento de los sistemas educativos. A poco de comenzar la década de 1990, estas escuelas divergentes del análisis del sistema mundial fueron eclipsadas en mayor medida por la frase polisémica “globalización”, el tema más prominente en la actualidad en el campo de la Educación Comparada de acuerdo con un estudio reciente de Cook, Hite, y Epstein (2004, p. 136).<sup>(5)</sup> Desarrollos en informática, en tecnologías de la telecomunicación y las maneras en que el trabajo se organizaba ahora (desde la producción masiva “Fordista” dentro de las fronteras nacionales hasta el “Toyotismo,” producción *justo-a-tiempo* distribuida a través del planeta) llevó a muchos a creer que había un cambio cualitativo en la naturaleza de la acumulación capitalista que no podía ser adecuadamente explicada por las diversas interpretaciones marxistas, incluyendo a Wallerstein y su análisis del sistema mundial (WSA), o el enfoque de cultura mundial y sistema de gobierno de Meyer y asociados.<sup>(6)</sup>

Este es un debate complejo y extenso que trasciende las limitaciones de este ensayo. Brevemente, sin embargo, si existe una diferencia cualitativa entre globalización y análisis del sistema mundial, puede atribuirse a la dramática compresión de tiempo y espacio (Harvey 1989), con tecnologías muy perfeccionadas facilitando el flujo de información y capital a través de fronteras nacionales y trayendo lo distante y lo local a una relación más cercana de manera inimaginable con anterioridad (Held 1991, 1999); Giddens 2003). Otros pueden alegar que el espectro más inclusivo e intensidad de estas relaciones no es sino una variación sobre la evolución del sistema capitalista global o una cultura global universalista.<sup>(7)</sup>

Lo que es importante señalar aquí es que las dimensiones espacio-tiempo de la globalización sean distinguidas del contenido de esos flujos financieros y de información. Gran parte de la bibliografía de Educación Comparada sobre globalización ha igualado el incremento en conectividad con lo que se ha llamado agendas educativas y económicas “neoliberales” implementadas alrededor del planeta. La palabra neoliberal deriva de las teorías económicas neoclásicas expuestas por las instituciones internacionales dominantes que conforman políticas nacionales de desarrollo (es decir, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional). Según lo sintetizado por Arnove, Franz, Mollis, y Torres (2003: 324), las teorías se basan en la obra de los economistas clásicos Adam Smith y David Ricardo, quienes creían que el rol del Estado consistía en establecer las condiciones por las cuales el libre juego del mercado, las leyes de oferta y demanda, y el libre comercio basado en la ventaja comparativa inevitablemente redundarían en beneficio de todos. Las políticas gubernamentales basadas en estas nociones han llevado a una drástica reducción en el rol del estado en el gasto social, a la desregulación de la economía, y la liberalización de políticas de importación. Las contrapartes educativas de estas políticas han incluido iniciativas para descentralizar y privatizar sistemas educativos públicos. También parte de este paquete de “reformas” educativas es la insistencia en subsidios a la demanda, rendición de cuentas de responsables de escuelas, estándares, y evaluación por medio de la cual el rol del estado es especificar objetivos y prioridades y evaluar si las variadas unidades administrativas sub-nacionales, incluso escuelas individuales, logran obtener los resultados deseados. En el nivel de educación superior, existe el “nuevo gerenciamiento” que aplica el lenguaje y la lógica del mercado a la supervisión de las operaciones y resultados de unidades académicas (Deem 2001, Hartley 2003, Marginson & Mollis 2001, Arnove 2005).

En muchos aspectos, los desarrollos mencionados precedentemente ejemplifican la estandarización de reglas y normas, el isomorfismo que Meyer y sus colegas habían pronosticado en la conformación de los sistemas educativos nacionales. La divergencia también está incluida dentro de sus predicciones basadas en ciertas tensiones creadas por la incongruencia entre fuerzas universalistas y diversas características nacionales.<sup>(8)</sup>

<sup>(5)</sup> Entre la bibliografía en el campo de la Educación Comparada que toma la globalización como un tema eje principal están Arnove & Torres (1999, 2003), Burbules & Torres (2000), Stromquist & Monkman (2000), Suárez-Orozco & Qin-Hilliard (2004).

<sup>(6)</sup> Para una ulterior discusión de aspectos de la globalización cualitativamente diferentes, en comparación con el análisis del sistema mundial, ver McMichael (2000) y Martin (2000).

<sup>(7)</sup> Para un desarrollo adicional, ver Clayton (2004).

<sup>(8)</sup> La importancia de lo local es el foco del estudio de Deem (2001) sobre el “nuevo gerenciamiento” en la educación Superior.

## Estudios Ilustrativos de WSA

Las siguientes secciones reseñan cómo las vertientes más consensuales (institucionalistas) y las de conflicto de análisis del sistema mundial (WSA) se han fusionado en parte con el marco de referencia más inclusivo pero amorfo de la globalización para moldear la investigación en el campo de la Educación Comparada.

Clayton (2004) en un notable trabajo, "Conceptualizaciones Rivales de la Globalización", señala cómo WSA, con sus dimensiones históricas, puede contribuir a la investigación en Educación Comparada de una manera en que la mayor parte de la investigación en globalización (por su perspectiva de corto plazo) no puede hacerlo. Por ejemplo, como señala, preguntaríamos no sólo como instituciones educativas alrededor del mundo están funcionando como intermediarias y haciendo avanzar la agenda neoliberal sino cómo (o si) estos sucesivos conglomerados o ideologías difieren" (p. 294). Según Clayton, otros estudios beneficiados por una perspectiva crítica, histórica y económica incluirían aquellos sobre "el surgimiento del inglés como el lenguaje global, la estandarización global de certificaciones educativas o de conocimiento, la pérdida de la identidad, etcétera" (p. 294).

En una significativa argumentación sobre el valor de una perspectiva de cultura y sociedad global, Meyer y otros (1997) sugieren fructíferas líneas de investigación. Incluyen estudiar cuestiones generadas por la tensión entre presiones externas para crear sistemas educativos modernos y realidades internas que impiden la concreción de reformas benéficas en la escuela y a nivel del aula; entre ideales relacionados con la distribución equitativa de educación y políticas promovidas por gobiernos reaccionarios y grupos dominantes que podrían considerar la democratización de los sistemas educativos y la enseñanza de ideales democráticos como antitéticos al control social y estabilidad del régimen; o, entre modelos internacionales de años de escolarización para diferentes niveles de un sistema educativo (por ejemplo, 6, 3, 3 para primaria y secundaria según lo especificado por UNESCO) y lo que es apropiado para un país específico.

El tiempo asignado a diferentes espacios curriculares en currículos nacionales ha desencadenado una cantidad de investigaciones (entre las que sobresalen Meyer, Kamens, y Benavot (1992) en *Conocimiento Escolar para las Masas*) que muestran tanto convergencia, en cantidad de tiempo asignado a la enseñanza en ciencia y matemáticas como parte del proceso para la transformación en una sociedad moderna como también adaptaciones locales a esta tendencia internacional. Benavot y Resh (2001: 505) han seleccionado el caso de Israel para mostrar cómo la convergencia en la difusión de categorías comunes de espacios curriculares en todo el mundo está paradójicamente modificada por otra fuerte tendencia política para transferir el control estatal del sistema educativo desde el nivel central a niveles subnacionales, una política impulsada por una ideología que promueve la autonomía escolar. Asimismo, Benavot y Resh señalan que sus resultados sobre variaciones en la implementación de la enseñanza en espacios curriculares reglados en el nivel nacional "sugieren que factores contextuales como la estructura escolar, el ambiente socio-económico de los alumnos, y una movilización exitosa de recursos educativos afectan la construcción de la estructura escolar."

Anderson-Levitt (2003), en su colección editada sobre *Significados Locales, Educación Global* problematiza desde una perspectiva antropológica la convergencia hacia un único modelo de escolarización. En su capítulo introductorio, Anderson-Levitt se pregunta: "¿hay una única cultura global de escolarización o muchas? Sin tener en cuenta contextos locales y significados culturales, es improbable que seamos capaces de explicar adecuadamente qué contenido es realmente transmitido, y aprendido. Su artículo de 2004 sobre "Alfabetización Lectora en Guinea, Francia y los Estados Unidos: Significados Locales y Cultura Global" explora cómo es posible que la alfabetización lectora sea significativamente similar y diferente de manera transversal en estas tres sociedades. Basándose en estudios de casos sobre aulas específicas, llega a la conclusión que se requiere una perspectiva multinivel (una "visión doble") para poder ver cómo lo transnacional y lo nacional/local están interactuando y simultáneamente habilitando e inhibiendo prácticas educativas: "La doble visión de la enseñanza lleva a una doble visión de las iniciativas de reformas educativas. Por una parte, no podemos esperar que ninguna reforma impulsada desde el nivel central produzca los mismos resultados en diferentes lugares. Por otro, intentos locales de reforma operan dentro de un marco de referencia amplio pero real, el actual modelo transnacional de buena enseñanza."

La importancia de tener en cuenta el accionar humano al estudiar la reacción docente a las corrientes educativas internacionales es el objeto de estudio de Stacki (1999), en un innovador programa de capacitación docente en servicio financiado por UNICEF en Uttar Pradesh, India.<sup>(9)</sup> El estudio de caso ofrece un relato de gran riqueza y múltiples niveles sobre la historia de iniciativas para reformar la formación docente en la India; el rol que diferentes organismos (internacionales, nacionales y locales) tienen en la formulación e implementación este proyecto de empoderamiento docente en particular; y específicamente cómo dos docentes de sexo femenino responden a este programa de desarrollo profesional.

¿Cómo responden los estudiantes y miembros de la comunidad a "las limitaciones en sus vidas puestas por el sistema global de inconmensurables diferencias y su espacio marginal dentro del mismo"? Estas son las cuestiones examinadas en el estudio etnográfico de Demerath (1999, p. 102) de Pere Village en Papúa, Nueva Guinea.<sup>(10)</sup> Sus documentos muestran cómo los sujetos de su estudio negocian las tensiones que emanan de lo global y de las fuerzas culturales y económicas que tienen como resultado una situación de creciente demanda de certificación educativa, limitados mer-

<sup>(9)</sup> El estudio ganó el premio Comparative and International Education Society (CIES) Gail P. Kelly a una tesis sobresaliente en 1999. Un resumen del caso de estudio se encuentra en Stacki (2004).

<sup>(10)</sup> El estudio, basado en la investigación para su tesis, ganó el George Bereday Award otorgado al mejor artículo publicado en *Comparative Education Review* en 1999. Un rasgo digno de mención en la investigación de Demerath es su ilustración sobre las limitaciones de la "teoría de elección racional" y análisis "costo-beneficio" de la educación así como la utilidad social de ciertos cursos de acción cuando contextos socioculturales específicos no son tomados en cuenta.

cados de trabajo y amenazas a la tradicional vida comunitaria. Para lidiar con lúgubres perspectivas de empleo, muchos estudiantes rechazan continuar con su educación e incluso desprecian a sus pares que continúan. Estos jóvenes desencantados glorifican la vida pueblerina. Sin embargo, es cierto que el logro educativo en el nivel superior podría conducirlos a empleos en el sector moderno de la economía así como dar acceso a productos deseables no disponibles fuera de las áreas urbanas. Los habitantes de las aldeas se debaten entre los mismos dilemas sobre lo viejo y lo nuevo.

Estos estudios (Benavot y Resh, Anderson-Levitt, Stacki, y Demerath) examinan lo que Monkman y Baird (2002) han llamado el “cómo” de la globalización. Otorgan significado a aquello que ocurre sin ofrecer comprensión de los procesos en curso. Así, gran parte de la investigación sobre globalización del estudio de caso está focalizada sobre reacciones nacionales y locales a presiones “globalizadoras”. Una cartografía útil de las relaciones de lo local inmerso en lo global haría foco sobre la naturaleza de la interacción o involucramiento nacional y local dentro de los procesos de globalización. Esta conceptualización revelaría más adecuadamente la interpenetración de lo global y lo local y la influencia mediadora de Estados-nación y comunidades locales (p. 498).

Monkman y Baird, además de requerir análisis multi-nivel del funcionamiento de fuerzas globales sobre contextos nacionales y locales, proponen valorizar el estudio del discurso y la participación: quién está definiendo la globalización, en qué términos y quién está implicado en decisiones internacionales y nacionales definitivas para estrategias y políticas educativas.

## Instituciones Internacionales y el Sistema Mundial Revisitados

Las cuestiones de discurso y participación son tratadas en el ensayo editorial que Carnoy y Rhoten (2002) fueron invitados a escribir para una edición especial de la *Comparative Education Review* sobre “Los Significados de la Globalización para el Cambio Educativo.” Señalan “el envoltorio ideológico de la globalización” y su “efecto sobre la distribución general de educación, de paradigmas transnacionales a políticas nacionales, a políticas locales” (p. 2). Como hacen notar, este envase ideológico favorece un énfasis sobre los objetivos económicos de un sistema educativo (cómo contribuye a la competitividad internacional de un país) antes que a objetivos tan importantes como la cohesión nacional por medio del tratamiento equitativo de varios grupos étnicos en un país.

Esta agenda ideológica, según Carnoy y Rhoten (2002: 2), está atada de manera creciente no sólo a fuerzas económicas globales sino también a “instituciones internacionales que promulgan estrategias específicas para la reforma educativa (un punto señalado antes por Arnone, 1980). El discurso de esos organismos internacionales está atado a análisis de costo-beneficio y producción sobre el valor de diferentes niveles y tipos de educación, un marco de referencia analítico que el ex miembro del Banco Mundial experto en educación Heyneman (2003) admite ha tenido serias limitaciones y consecuencias negativas para políticas educativas más equitativas y eficaces.<sup>(11)</sup> El funcionamiento y las relaciones inter-institucionales de los principales organismos internacionales de asistencia técnica y financiera es el tema de un creciente corpus de producción académica de Mundy (1999, 2002) y Jones (1992, 1993). Mundy (1999) por ejemplo, rastrea cómo UNESCO con su orientación humanista hacia el sistema de aprendizaje continuo ha perdido su posición como el principal organismo de las Naciones Unidas en marcar orientaciones de política educativa a favor de Banco Mundial, más interesado en economizar (un punto que fue reafirmado por Heyneman en 2003). De acuerdo con Mundy (1999, p. 46), las posturas de UNESCO sobre educación habían cambiado hacia 1996. Un informe interno, *Aprendizaje, El Tesoro*, señalaba que “el cambio tecnológico y la globalización económica estaban socavando de manera rápida políticas sociales existentes, la estructura del empleo y la equidad global en general.” En un artículo anterior, Mundy (1998, p. 476) documentó cómo la ideología del multilateralismo (coordinación institucionalizada de relaciones entre tres o más estados sobre la base principios de conducta generalizados)<sup>(12)</sup> ha cambiado desde una de un conjunto de valores de “redistributivos limitados” incluyendo la educación (1945-65) a un período contestatario, proveniente especialmente de los países menos desarrollados del Sur “demandando un modelo de bienestar social de desarrollo nacional” (fin de la década del sesenta hasta fines de los años 70) hasta el actual, o período en curso, “durante el cual surgieron formas neoliberales defensivas y disciplinarias de cooperación educativa.” Una consecuencia de este período reciente fomenta la erosión del modelo redistributivo del multilateralismo educativo.

Las estructuras emergentes de gobierno global, en lo económico y lo educacional, incluyen actualmente importantes organismos regionales como la Unión Europea, la Asociación Norteamericana para el Comercio Libre y la Cooperación Económica Asia-Pacífico (Dale & Robertson 2002). Además del surgimiento de estas organizaciones regionales, la Organización Mundial de Comercio ha logrado una posición de influencia creciente en comercio exterior en educación. Los mecanismos y procesos a través de los cuales estas organizaciones moldean la educación han sido analizados por Dale and Robertson entre otros. Dale (1999) detalla ocho mecanismos no tradicionales y características organizacionales relacionadas que ejercen influencia sobre la naturaleza de efectos externos sobre políticas nacionales.<sup>(13)</sup>

En un intento adicional de abrir la “caja negra” de la globalización, Robertson, Bonal, y Dale (2002) examinan el Tratado General de Comercio de Servicios (GATS). Ofrecen un marco conceptual y un “riguroso conjunto de categorías analí-

<sup>(11)</sup> Para una discusión adicional de las políticas del Banco Mundial y sus consecuencias, ver King (2002), Soudien (2002), Moura Castro (2002), King (2002), y Bonal (2004).

<sup>(12)</sup> Para un desarrollo ulterior, ver Ruggie (1992, p. 571).

<sup>(13)</sup> Dos de las categorías involucran “préstamo” y “aprendizaje”. Para un desarrollo sobre la diferencia entre estas dos y su importancia para la Educación Comparada, ver Phillips y Ochs (2003). También pertinente en la bibliografía de “importación” y “préstamo” en educación es la colección editada por Steiner-Khamsi (2004).

ticas que podrían posibilitarnos comprender los cambios profundos que caracterizan la educación ahora en el nuevo milenio” (p. 472). Su modelo de gobierno pluri-escalar de la educación abarca tres dimensiones: 1) tres escalas de gobierno que van desde lo supranacional, a lo nacional, y a lo sub-nacional; 2) las instituciones de gobierno: el Estado, el mercado, la comunidad y la familia; y 3) actividades de gobierno consistentes en financiación, propiedad, provisión y regulación (p. 478). Como señalan: en 1995 el Tratado General sobre Comercio y Aranceles Aduaneros (GATT) fue reemplazado por la Organización Mundial de Comercio (OMC). La OMC es ahora un actor principal, incluso quizás el más significativo, en la construcción de “un hipotético sistema de educación global libre de barreras” que involucraría “la internacionalización de certificaciones educativas o una posible globalización del conocimiento, producción y consumo pero también afectaría aspectos centrales que en gran medida han estado bajo control de los Estados-nación...” (p. 489). Un punto importante es que para muchos países la OMC no es simplemente “un instrumento de capital global,” sino algo al que una cantidad de estados-nación están ansiosos de pertenecer “mientras tratan de favorecer sus propios intereses nacionales en la economía global del conocimiento” (p. 495).

Clayton (1998), en su artículo “Reconectando la Teoría de Sistemas Globales para la Educación Comparada”, marcó un punto similar sobre la necesidad de estudiar las varias formas en que los estados-nación responden hacia la globalización y específicamente cooperación educativa internacional. Estas respuestas varían desde la resistencia hasta el acomodamiento de “estudiantes, docentes, administradores y diseñadores de políticas pertenecientes a la periferia conscientes en diversa medida de las implicaciones de sus acciones” (496). Clayton sostiene que estas acciones pueden explicarse mejor en relación con conceptos de hegemonía, relaciones de clase y accionar individual.

Una cuestión interesante es cómo la posición de un país en la economía global y su tamaño, recursos, y su importancia político-estratégica tiene influencia sobre el grado de autonomía que tiene al reaccionar ante políticas y regulaciones de la Organización Mundial de Comercio. En qué medida el control estatal sobre el campo de la educación, importante en lo nacional y culturalmente sensible, queda comprometido al unirse a la organización. Cuáles son las consecuencias para un país como China (por ejemplo, ver Zhou & Shi, 2003) en comparación con una isla-estado como Jamaica o un país pauperizado como Nicaragua. Al mismo tiempo, otro conjunto de actores, organizaciones no gubernamentales (ONG), también erosionan el control estatal sobre política y prácticas educativas.

## Ascendente de ONG como Actores Internacionales

Como Mundy and Lynn (2001) y otros han señalado, organismos internacionales de asistencia técnica y financiera están trabajando en forma creciente con organizaciones no gubernamentales, muchas de las cuales tienen alcance internacional, para proveer servicios educativos antes dominio exclusivo del Estado.<sup>(14)</sup> Las ONG se han transformado en importantes defensores internacionales de la extensión universal de la educación como un derecho humano. En muchos casos, donantes binacionales y multilaterales consideran preferible trabajar con ONG antes que con burocracias gubernamentales consideradas corruptas y/o ineficientes. Esta preferencia plantea varias cuestiones principales exploradas por Sutton y Arnove (2004) en el volumen compilado por ambos: *Sociedad Civil o Estado Fantasma? Relaciones entre Estado y ONG en Educación*. El conjunto de casos que abarca desde Papúa New Guinea hasta Perú examina estas cuestiones. ¿Al ser innovadores y proveedores de servicios educativos, alivian las ONG la carga del estado para proveer educación universal básica así como educación para adultos y programas de alfabetización? Por el contrario, ¿erosionan la legitimidad del estado como la entidad primaria que establece los objetivos, contenidos, certificaciones y materiales de la educación pública mientras que simultáneamente regulan rasgos clave de la administración y financiamiento del sistema? ¿Pierden las ONG mismas su legitimidad, autoridad moral, flexibilidad y sensibilidad hacia las necesidades locales así como su rol de defensoras de iniciativas de base popular al servir de contratistas para gobiernos nacionales o internacionales y organismos donatarios binacionales? Además, como consecuencia de su estrecha relación con estos organismos, ¿es más probable que manifiesten posibles características negativas asociadas con ellos como partidismo, favoritismo hacia amistades y corrupción (Sutton y Arnove, 2004: x; y Kamat, 2004)?

Ilustra estas cuestiones el estudio de caso por Christina (2001, 2006) que examina las relaciones entre gobierno y ONG en la formulación e implementación de la educación en la primera infancia en la Ribera Occidental. Este estudio ubica el caso Palestino en un contexto histórico y comparativo, mostrando las relaciones entre fuerzas sociales globales y contextos político-culturales locales. El estudio compara las visiones divergentes y las orientaciones divergentes de las políticas de una ONG modelo con las de la Autoridad Nacional Palestina y de organismos internacionales donatarios. Una rica cantidad de datos detalla la lucha de los principales actores en el programa de infancia temprana para permanecer receptivos a sus objetivos de honrar la cultura autóctona y simultáneamente retener los ideales de una educación progresista centrada en el niño/niña, correspondiente a normas internacionales.

## El Espacio del Éter y el Flujo de Información

Además del tráfico en ayuda humanitaria o cooperación, comercio y servicios entre fronteras nacionales, hay flujo de información. El acceso instantáneo a la información es un componente integral de la “nueva economía del conocimiento” (Castells 2004, Carnoy 2000). Las tecnologías de las telecomunicaciones han llevado a cambios no sólo en la organización del trabajo para la producción de bienes materiales sino también a la manera en que servicios como la educación son provistos. El impacto de estas tecnologías es particularmente notable en la Educación Superior, donde

<sup>(14)</sup> Boli y Thomas (1997), por ejemplo, analizan las ONG como un elemento constitutivo principal de un “sistema de gobierno mundial” emergente.

cursos y, en algunos casos, la totalidad de programas académicos se ofrecen en plataformas informáticas y varias asociaciones o “acuerdos de franquicias” se forjan entre las universidades en los grandes centros urbanos de América del Norte y Europa con el resto del mundo. Cuestiones problemáticas en estos arreglos conciernen el lenguaje de enseñanza y el currículum apropiado.<sup>(15)</sup> La forma más extrema es la “universidad virtual.” Surgen preguntas relativas a quién “asiste” a tales instituciones y cuáles son los resultados para estos estudiantes en relación con aquellos que estudian en universidades más tradicionales. Por ejemplo, ¿las universidades pierden su rol en la contribución a la cultura nacional, ser centros de crítica, incluso de oposición, a gobiernos corruptos y represivos? ¿Son las escuelas públicas todavía el locus o lugar primigenio controlado por el estado para la creación de una identidad colectiva y preparar ciudadanos?<sup>(16)</sup>

Estas cuestiones son planteadas en el libro de Edward y Usher (2000) sobre *Globalización y Pedagogía: Espacio, Lugar e Identidad*. Nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones crean un “espacio de diáspora” en el que las personas pueden liberarse de las limitaciones de las normas establecidas y crear sus propias identidades híbridas” (tal como sintetizan Monkman y Baird 2000, p. 501). El anverso de este “espacio de éter” es que las personas y sus grupos sociales pueden ahora conectarse a través de fronteras nacionales con aquellos que comparten intereses similares o aprender sobre aquellos que de otro modo serían distantes y desconocidos “otros”. El potencial educativo para crear personas con pensamiento global y con sensibilidad hacia lo multicultural es enorme. Docentes y estudiantes, de todas las franjas etarias, pueden comunicarse entre sí para compartir sus preocupaciones diarias y aspiraciones para un mundo mejor.

Políticamente, los movimientos transnacionales para a justicia social son capaces de reforzarse entre sí y apelar a la comunidad internacional para apoyo a sus luchas. Esto ha sucedido con varios movimientos (feminista, ecologista, minorías étnicas, sindicatos y refugiados entre muchos) cuando demandan derechos humanos fundamentales para sus miembros, uno de los cuales es el derecho a una educación de calidad. La educación de grupos indígenas, por ejemplo, es un tema de interés actual en Educación Comparada (ver la edición especial de *Compare Education* (2003) así como lo son temas pertenecientes a la condición de ciudadanía de grupos inmigrantes y refugiados. Tal como existe la globalización desde arriba, hay globalización desde abajo (Brecher, Costello y Smith, 2002).

## Globalización de Base

Arnové (2004) ha tomado este concepto para ofrecer un marco de referencia para el estudio del locus de reformas educativas (un eje vertical indicando si son impulsadas desde el nivel central o desde niveles inferiores) y sus objetivos (un eje horizontal que indica si son primariamente económicas o político-culturales).<sup>(17)</sup> Una revisión de políticas recientes dominantes (privatización, descentralización, programas de subsidio a la demanda y varias medidas para responsabilizar al personal por resultados obtenidos por alumnos en evaluaciones estandarizadas) encuentra que son iniciadas en gran medida en la cima de burocracias internacionales y nacionales, y que están orientadas, como se explicó previamente, hacia objetivos económicos. Al mismo tiempo, según lo indicado recién, hay una cantidad creciente de iniciativas de base popular orientadas al logro de sociedades más equitativas y sistemas educativos que están estrechamente relacionados con movimientos de identidad cultural.

¿Cómo se relacionan estas variadas iniciativas con el análisis del sistema mundial? Tal como es evidente en el repaso de bibliografía, los programas iniciados desde arriba están relacionados integralmente con cambios en la dinámica de la economía global, las demandas para un tipo diferente de fuerza laboral basado en ciertas habilidades y conocimientos. La nueva economía en la era de la información es una en la que muchas personas serán desplazadas y los derechos de los trabajadores sindicalizados serán amenazados por corporaciones transnacionales. Estas corporaciones buscan países y regiones internas en ellos, donde puedan obtenerse las mayores ganancias por diferentes motivos, en muchos casos porque la fuerza laboral es más barata y pasible de explotación (México, Indonesia, Guam, Vietnam), o porque es simultáneamente más barata y calificada (por ejemplo, Bangalore, India) o, por las tres razones (China). Según lo descrito, estas tendencias reflejan las predicciones del análisis del sistema mundial tal como lo formularon Wallerstein y sus asociados. Las rupturas causadas por cambios en la forma en que el capital es acumulado pueden también explicar los fenómenos de movimientos de protesta social de base. Al mismo tiempo, estos movimientos están inspirados por ideales de amplia difusión de derechos humanos, civiles y políticos tal como se explica en los escritos de “cultura global” de los neo-institucionalistas Meyer y asociados.

Las rupturas, signos de lo que Wallerstein (1997, p. 6) ha denominado la “crisis terminal” en el sistema histórico en que vivimos, presentan la oportunidad de correr el análisis del sistema mundial a una posición más centralmente prominente en las ciencias sociales y “formular las preguntas centrales de esta iniciativa”. Entre estas preguntas para las ciencias sociales están: “¿Cuáles son los procesos de transición de un sistema histórico a otro?” y “¿Cuál es la relación teórica entre la búsqueda de la verdad y la búsqueda de una sociedad justa?” Para Chase-Dunn (1999, p. 16) las rupturas y crisis presentan una oportunidad para diversos movimientos progresistas para unirse para lograr una “democracia social global.”

<sup>(15)</sup> Para una discusión más general de cuestiones y desafíos a las instituciones de Educación Superior en la era de la globalización, ver Altbach, Bloom, Hopper, Psacharopoulos, y Rosovsky (2004), y Marginson y Mollis (2001), especialmente, pp. 599-600.

<sup>(16)</sup> Con respecto a desafíos al estado desde la globalización así como cuestiones relativas a marcos teóricos para el estudio de tendencias internacionales, ver Welch (2001).

<sup>(17)</sup> Este marco de referencia está basado en uno inicialmente propuesto por Paulston y Leroy (1980) para estudiar programas de educación no formal.

## Conclusión

El difuso fenómeno de la globalización ha reforzado la importancia del análisis del sistema mundial, ya sea del tipo de consenso o de conflicto, para el campo de la Educación Comparada. Podría decirse que las dos vertientes del análisis del sistema mundial han ingresado en el océano de la investigación sobre globalización. Esta confluencia de corrientes intelectuales en sistemática evolución ha sido beneficiosa. Ha estimulado investigaciones ulteriores para perfeccionar y elaborar la teoría y las metodologías que permitirán a los académicos, diseñadores de políticas y docentes comprender mejor las tendencias multidimensionales, transnacionales que moldean el funcionamiento y resultados de los sistemas de educación en todas partes. Comprender el mundo es una clave para cambiarlo para mejor, un objetivo en concordancia con la producción académica en el campo de la Educación Comparada y sus misiones de contribuir a la construcción de teoría, políticas y prácticas educativas más iluminadas y, en última instancia, a las relaciones internacionales amistosas y la paz.

## Referencias bibliográficas

- Altbach, P., Bloom, D., Hopper, G., Psacharopoulos, G., y Rosovsky, H. (2004): The task force on higher education and society. *Comparative Education Review* 48, 70-88.
- Amin, S. (1970) *L'accumulation à l'échelle mondiale: critique de la théorie du sous-développement*. Dakar: IFAN.
- Amin, S. (1973) *Neo-colonialism in West Africa*. Hamondsworth, UK: Penguin.
- Anderson-Levitt, K. M. (Ed.). (2003). *Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory*. New York: Palgrave MacMillan.
- Anderson-Levitt, K. M. (2004). Reading lessons in Guinea, France, and the United States: Local meanings of global culture? *Comparative Education Review*, 48, 229-252.
- Arnové, R. F. (1980) Comparative Education and World-Systems Analysis. *Comparative Education Review*, 24, 48-62.
- Arnové, R. F. (2003) Reframing Comparative Education. En: R. F. Arnové y C. A. Torres (Eds.) *Comparative Education: the dialectic of the global and the local* (2nd ed., pp. 1-23). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Arnové, R. F. (2005) To what ends: Educational reform around the world. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12, 79-96.
- Arnové, R. F., S. Franz, M. Mollis, y C. A. Torres. (2003). Education in Latin America: Dependency, underdevelopment, and inequality." En R. F. Arnové y C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local*, (2nd ed., pp. 313-337). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Arnové, R. F. y C. A. Torres (Eds.) (1999) *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (1st edition) Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Benavot, A. y N. Resh. (2001) Social construction of the local school curriculum: Patterns of diversity and uniformity in Israeli junior high schools. *Comparative Education Review*, 45, 504-536.
- Bendix, R. (1996) *Nation-building and citizenship: Studies of our changing social order*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Boli, J. y F. O. Ramirez (1992) Compulsory schooling in the Western cultural context. En R. F. Arnové, P. G. Altbach, y G. P. Kelly (Eds.), *Emergent issues in education: Comparative perspectives* (pp. 25-38). Albany, NY: State University of New York Press.
- Boli, J. y F. O. Ramirez y G. M. Thomas. (1997) World culture in the world polity: A century of institutional non-governmental organization. *American Sociological Review*, 62, 171-190.
- Bonal, X. (2004) Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some Evidence from Latin America *International Journal of Educational Development*, 24, 649-666.
- Braudel, F. (1981) *Civilization and Capitalism, 15th-18th century* (3 vols.). New York: Harper & Row.
- Brecher, J., T. Costello, y B. Smith. (2000). *Globalization from below: The power of solidarity*. Brookline, MA: South End Press.
- Burbules, N. C y C. A. Torres (Eds.). (2000) *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Cardoso, F. H. y E. Faletto (1969) *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Mexico DF: Siglo Veintiuno.
- Carnoy, M. (2000) *Sustaining the new economy: work, family, and community in the information age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carnoy, M. y D. Rhoten (2002) What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46, 1-9.
- Castells, M. (2004) *The Network society: A cross-cultural perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publisher.
- Chase-Dunn, C. (1999). Globalization: A world-systems perspective. *Journal of World-Systems Research*, V(2), 165-185.

- Chase-Dunn, C. y T. Boswell (2000) *The Spiral of capitalism and socialism: Toward global democracy*. Boulder, CO: Lynne Reinner Publishers.
- Christina, R. (2001). *NGOs and the negotiation of local control in development initiatives: A case study of Palestinian early childhood programming*. Ph. D. dissertation, School of Education, Indiana University, Bloomington, IN.
- Christina, R. (2006). *Tend the olive, water the vine: Globalization and the negotiation of early childhood in Palestine*. Stamford, CT: Information Age Publishing.
- Clayton, T. (1998) Beyond Mystification: reconnecting world-system theory for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 42, 479-496.
- Clayton, T. (2004) 'Competing conceptions on globalization' revisited: relocating the tension between world-systems analysis and globalization analyses. *Comparative Education Review*, 48, 274-294.
- Cook, B. J., S. J. Hite, y E. H. Epstein. (2004). Discerning trends, contours, and boundaries in comparative education: Survey of comparativists and their literature. *Comparative Education Review*, 48, 123-149.
- Dale, R. (1999) Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Dale, R. y S. L. Robertson (2002) The varying effects of regional organization as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, 46, 10-36.
- Deem, R. (2001). Globalization, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: Is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), 7-20.
- Demerath, P. (1999) The cultural production of educational utility in Pere Village, Papua New Guinea. *Comparative Education Review*, 43, 162-192.
- de Moura Castro, C. (2002). The World Bank policies: Damned if you do, damned if you don't. *Comparative Education*, 38(4), 387-399.
- Dos Santos, T. (1970a) *Dependencia económica y cambio revolucionario*. Caracas: Nueva Izquierda.
- Dos Santos, T. (1970b) The structure of dependency. *American Economic Review*, 60(2), 231-236.
- Edwards, R. y R. Usher. (2000). *Globalization and pedagogy: Space, place and identity*. London and New York: Routledge.
- Frank, G. (1969). *Capitalism and underdevelopment in Latin America*. New York: Monthly Review Press.
- Fuller, B. (2004). Book review: Local meanings, global schooling: Anthropology and world culture theory. *Comparative Education Review*, 48, 327-330.
- Giddens, A. (2003) *Runaway World. How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Ginsburg, M. S. Cooper, R. Raghu y H. Zegarra (1990) National and world-explanations of educational reform. *Comparative Education Review*, 34, 474-499.
- Hartley, D. (2004). Education as a global positioning device: Some theoretical considerations. *Comparative Education*, 39(4), 439-450.
- Harvey, D. (1989) *The condition of post-modernity: An enquiry into the conditions of cultural change*. Oxford, UK: Blackwell.
- Held, D. (1991) *Political Theory Today*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Held, D. (1999) *Global Transformations: politics, economics and culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Heyneman, S.P. (2003) The history and problems in the making of educational policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Educational Development*, 23, 315-337.
- Jones, P. (1992). *World Bank financing of education: Lending, learning and development*. London, UK: Routledge.
- Jones, P. (1993) United Nations Agencies. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed., pp. 1450-1459). New York: Macmillan Reference.
- Hurn, C.J. (1993). *The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education* (3rd edition) Boston: Allyn & Bacon.
- Kamat, S. (2004) The privatization of public interest: theorizing NGO discourse in a neoliberal era. *Review of International Political Economy*, 11, 155-176.
- King, K. (2002). Banking on knowledge: The new knowledge projects of the World Bank. *Compare*, 32, 311-326.
- Levinson, B. (1999) Concepts of adolescence and secondary education in Mexico. *Comparative Education Review*, 43, 129-161.
- Marginson, S. y M. Mollis (2001) 'The opens and the tiger leaps': Theories and reflexivities of comparative education for a global millennium. *Comparative Education Review*, 45, 581-615.
- Martin, W. G (2000) "Still partners and still dissident after all these years"? Wallerstein, world revolutions and the world-systems perspective, *Journal of World-Systems Research*, VI (2), 234-263.

- May, S. y S. Altman (Guest Eds.). (2003). Indigenous education: New possibilities, ongoing constraints. *Comparative Education*, 39 (Special Number 27)
- McMichael, P. (2000) World-systems analysis, globalization, and incorporated comparison. *Journal of World-Systems Research*, VI (3), 68-99.
- Meyer, J. W (1971) Economic and political effects on national educational enrollment patterns, *Comparative Education Review*, 15, 28-43.
- Meyer, J. W. y M. T. Hannan (1979) Introduction. In J. W. Meyer and M. T. Hannan (Eds.), *National development and the world-system: Educational, economic, and political change, 1950-1970* (pp. 3-16). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meyer, J. W, D. H. Kamens, y A. Benavot (1992) *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington, DC: The Falmer Press.
- Meyer, J. W., J. Boli, G. M. Thomas, y F. O. Ramirez (1997) World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103, 144-181.
- Monkman, K. y M. Baird (2002) Educational change in the context of globalization. *Comparative Education Review*, 46, 497-508.
- Mundy, K. (1998). Educational multilateralism and world (dis)order. *Comparative Education Review*, 42, 448-478.
- Mundy, K. (1999). Educational multilateralism in a changing world order: UNESCO, the limits of the possible. *International Journal of Educational Development*, 19, 27-52.
- Mundy, K y L. Murphy (2001) Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review*, 45, 85-126.
- Paulston, R. G. (1977) Social and educational change: Conceptual frameworks. *Comparative Education Review*, 21, 370-395.
- Paulston, R.G. y G. Leroy (1980) Non-formal education and change from below. In: R. G. Paulston (Ed) *Other dreams, other schools: Folk colleges in social and ethnic movements* (pp. 1-25). Pittsburgh, PA: University Center for International Studies, University of Pittsburgh.
- Phillips, D. y K. Ochs (2003) Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-453.
- Ramirez, F. O., y Soysal, y S. Shanahan (1997) The changing logic of political citizenship: Cross-national acquisition of women's suffrage rights, 1880-1990. *American Sociological Review*, 61, 735-745.
- Robertson, S. L., X. Bonal, y R. Dale. (2002) GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46, 472-496.
- Rodney, W. (1974) (1972) *How Europe underdeveloped Africa*. Washington, DC: Howard University Press.
- Ross, H. (2000). The space between us: The relevance of relational theories to comparative and international education. *Comparative Education Review*, 46, 407-432.
- Ruggie, J. G. (1992) Multilateralism: The anatomy of an institution. *International Organizations*, 46(3), 561-597.
- Sklair, L. (1999) Competing conceptions of globalization. *Journal of World-Systems Research*, V (2), 143-162.
- Stromquist, N. P. y K. Monkman. (Eds.). (2000) *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Soudien, C. (2002). Education in the network age: Globalization, development, and the World Bank. *International Journal of Educational Development*, 22, 439-450.
- Stacki, S. (1999) *Rays of hope for women teachers in India*. Ph. D Dissertation, School of Education, Indiana University, Bloomington, IN. (A revised version of the dissertation is in press at Rowman & Littlefield).
- Suárez-Orozco, M. M. (2004) Building a partnership for teacher empowerment in India. En M. Sutton y R. F. Arnove (Eds.), *Civil society or shadow state? State/NGO relations in education* (pp. 203-225) Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Suárez-Orozco, M. M y D. B. Qin-Hilliard (Eds.) (2004) *Globalization: culture and education for a new millennium*. Berkeley: University of California Press.
- Stanford Center on Adolescence (2005) *John W. Meyer: Professor of Sociology, Emeritus*. Retrieved December 16, 2005 from the Stanford Center on Adolescence Web site: <http://www.stanford.edu/group/adolescent.ctr/Research/meyer.html>
- Steiner-Khamsi (Ed.) (2004) *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Stevick, D. y B. Levinson (Eds.) (2006) *The time of the dictators is over: How diverse societies and cultures shape democratic citizens*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Sutton, M. y Arnove, R. F. (Eds.) (2004) *Civil society or shadow state? State/NGOs Relations in Education*. Greenwich, CT: Information in Age Publishing.

- Wallerstein, I. (1974) *The modern world-system, vol. I: Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. New York: Academic Press.
- Wallerstein, I. (1980). *The modern world-system, vol. II: Mercantilism and the consolidation of the European world-economy, 1600-1750*. New York: Academic Press.
- Wallerstein, I. (1989). *The modern world system, vol. III: The second great expansion of the capitalist world-economy 1730-1840s*. San Diego: Academic Press.
- Wallerstein, I. (1997). *The rise and future demise of world-systems analysis*. Paper delivered at the 91st annual meeting of the American Sociological Association, New York. Retrieved December 12, 2005, from <http://fbc.binghamton.edu/iwwsa-r&.htm>
- Wallerstein, I. (2000) *The development of an intellectual position*. Adapted version of the introductory essay to: *The essential Wallerstein*. New York: New Press. Retrieved December 16, 2005 from <http://yale.edu/sociology/faculty/pages/wallerstein/>
- Welch, A. R. (2001). Globalization, post-modernity and the state: Comparative education facing the third millennium. *Comparative Education*, 47(4), 475-492.
- Wikipedia, the Free Encyclopedia (2005) *New Institutionalism*. Retrieved December 16, 2005 from the Wikipedia Web site: [http://en.wikipedia.org/wiki/New\\_institutionalism](http://en.wikipedia.org/wiki/New_institutionalism)
- Wirpsa, L. (2004). *Oil exploitation and indigenous rights: Global regime network conflict in the Andes*. Ph. D Dissertation. Department of International Relations University of Southern California, Los Angeles, CA.
- Zhou, M. y S. Chun-meng (2003) Trends in international educational services: Implications for China after entering WTO. *Educational Research for Policy and Practice*, 2, 41-54.

## Datos del autor

Profesor emérito por la Universidad de Indiana Bloomington, donde dicta Sociología de la Educación. Ha dictado cursos de grado y posgrado sobre Educación Comparada e Internacional, Antropología de la Educación, Educación y Problemas Sociales. Sus líneas de investigación han incluido temas de educación comparada, particularmente enfocados en América Latina. Ha sido presidente de Comparative and International Education Society (CIES) y profesor visitante en el Instituto de Educación de Hong Kong.