

## **LA EDUCACIÓN EN LA GLOBALIZACIÓN. APUNTES PARA UN DEBATE**

*Luz Mary Arias Alpízar\**

Recepción: 6 de febrero de 2009 • Aprobación: 4 de setiembre de 2009

### **RESUMEN**

El artículo examina diferentes aspectos de la relación entre educación y globalización. Se presenta una revisión de la literatura que ha abordado el tema de la educación en general, y de la universitaria en particular, en relación con los procesos económicos de la actual fase de la globalización, como base para una más amplia discusión académica.

**Palabras clave:** Educación, globalización, capitalismo académico, investigación, educación superior.

### **ABSTRACT**

This article presents different aspects of the relationship between education and globalization, it has a review of the literature to be the subject of educational apparatus in general and the university particularly, which is related to the economic processes of the updated phase of globalization, as a base for a longer academic discussion.

**Key words:** Education, globalization, academic capitalism, research, higher education.

---

\* Profesora en la Sede del Pacífico de la  
Universidad de Costa Rica  
[luzmaryarias@gmail.com]

## Introducción

El presente trabajo aborda el examen de algunos aspectos de interés en las relaciones entre globalización y educación, y en especial, el tema del “capitalismo académico”.

Los cambios producidos en el sistema mundial en las últimas décadas por las crecientes fuerzas de la globalización, han tenido un profundo impacto en las políticas y procesos educativos, tanto en lo nacional como en lo regional -proceso al que denomino “globalización de la educación”, a tal punto que el fenómeno educativo desborda el marco del estado-nación como unidad de análisis (Dale, 2005). En consecuencia, si se quiere aprehender lo que ocurre en el micronivel (institucional) debe tenerse presente lo que ocurre en el macronivel (estructural), pues entender los procesos de la globalización es fundamental para comprender el significado de la educación en las sociedades contemporáneas (Torres y Antikainen, 2003), y para evitar el parroquialismo disciplinario, entendido como “la tendencia de basar el estudio de las políticas de educación en enfoques desde lo interno del campo de la ‘educación’” (Dale, 2005, p. 133).

El tema presenta varias dificultades, de las cuales se destacan dos: a) El significado de globalización -y sus variantes-, no es claro ni unívoco (por lo que no se puede evitar que induzca a acepciones o realidades diferentes, o bien que remita a veces a usos analíticos y otras a usos normativos); b) muchos de los debates y una parte de la literatura aceptan el concepto como no problemático pero -como lo sostiene Spring (1998)- la globalización de la educación es cualquier cosa menos no problemática o neutra; esto

supone problematizar adecuadamente el asunto, si se desea alcanzar cierto nivel de análisis.

## Las múltiples acepciones de “globalización”

Según la CEPAL (2002) “El concepto de mundialización o globalización ha sido ampliamente utilizado en los debates académicos y políticos del último decenio, pero sus acepciones distan de ser uniformes” (p. 17).

Hirst y Thompson (1996), desde una posición escéptica, afirman que la globalización es “un concepto de moda en las ciencias sociales, una máxima fundamental en las prescripciones de los gurúes de la administración y un lema para periodistas y políticos de todo tipo” (p. 1).

Guillén (2001) define globalización como “un proceso que conduce a una mayor interdependencia y mutua conciencia (poder de reflexión) entre las unidades económicas, políticas y sociales en el mundo, y entre actores en general... [Pero a la vez reconoce que] “la globalización, sin embargo, es una ideología con múltiples significados y líneas” (p. 236), entre cuyos vínculos se pueden mencionar: a) el neoliberalismo y las soluciones tecnocráticas para el desarrollo; b) la lucha de organizaciones que defienden los derechos humanos, los derechos de las mujeres o la paz mundial. “De este modo, la globalización es a menudo construida como una fuerza impersonal e inevitable para justificar ciertas políticas o comportamientos, independientemente de lo loables que puedan ser algunas de ellas” (Guillén, 2001, p. 237).

Petras y Veltmeyer (2001) expresan que globalización: “es una palabra clave,

no sólo en el discurso teórico y político dominante, sino también en el lenguaje cotidiano. Tanto como una descripción de los ampliamente difundidos desarrollos que definen la época, como una prescripción para la acción, ha alcanzado una virtual hegemonía y así es presentada con un aire de inexorabilidad que desarma a la imaginación e impide pensamientos y acciones dirigidos hacia una opción sistémica diferente, hacia otro orden económico y social más justo” (p. 8, citados por Prempeh, 2004, p. 581).

La CEPAL (2002) define globalización como: “la creciente gravitación de los procesos financieros, económicos, ambientales, políticos, sociales y culturales de alcance mundial en los de carácter regional, nacional y local” (p. 17). Y agrega:

Esta acepción hace hincapié en el carácter multidimensional de la globalización. En efecto, aunque sus dimensiones económicas son muy destacadas, evolucionan concomitantemente a procesos no económicos, que tienen su propia dinámica y cuyo desarrollo, por ende, no obedece a un determinismo económico. Además, la tensión que se crea entre las diferentes dimensiones es un elemento central del proceso. En el terreno económico pero, sobre todo, en el sentido más amplio del término, el actual proceso de globalización es incompleto y asimétrico, y se caracteriza por un importante déficit en materia de gobernabilidad. (p. 17)

La CEPAL califica su acepción como de carácter positivo y de valor analítico, pero rechaza el uso normativo del concepto “que resalta la idea de una única vía posible de liberalización plena de los mercados mundiales y de integración a ellos como destino inevitable y deseable de toda la humanidad” (p. 18).

Para Wallerstein el término *globalización* carece de sentido como concepto analítico y más bien sirve como *slogan* comercial o político pero reconoce que

representa la sensación, tanto de intelectuales como del público en general, de que algo nuevo se está produciendo en nuestros días (citado por Giménez, 2003). En sentido similar Prempeh (2004), afirma: “lo que es más revelador es que aun algunos críticos aceptan que la globalización, independientemente de cómo uno la conciba o racionalice, es una realidad” (p. 583). Siguiendo a la Filosofía Analítica en esto, afirmo que es preferible abordar el tema desde un análisis de hechos que partir de meras definiciones (disolver el problema) que pretenden encontrar una esencia de la globalización. Mucho de lo que se ha debatido y escrito sobre la globalización es del tipo: “¿Es Plutón un planeta?” Ciertamente no creo que los astrónomos tengan serias diferencias en cuanto a las condiciones materiales de Plutón (volumen, masa, ubicación, órbita); sin embargo, si se parte de definiciones distintas de lo que es un planeta, se pueden producir polémicas estériles que no conducen más que ha bizantinismos y a una falsa apariencia de profundidad académica. Guillén (2001) en relación con la globalización se pregunta: “Is it really happening?” (p. 240). Y efectivamente, independientemente de cómo se defina *globalización*, no hay duda de su realidad práctica, cuyos efectos pueden ser empíricamente conocidos y críticamente evaluados.

El reconocer la polisemia del concepto “globalización” es en sí mismo un hecho útil, pues nos lleva a reconocer a su vez la futilidad de una definición dogmática o con pretensiones esencialistas; esto puede ser clarificador como punto de partida. En todo caso, no cabe duda de que a pesar de que son muchas las voces que pretenden ofrecer un criterio sobre la globalización, es la perspectiva neoliberal

la que ha dominado el discurso público, tanto en lo relativo a las condiciones materiales (organización económica) como en lo ideológico (legitimación política del proceso), como lo ha expuesto con claridad Worthington (2000). A este respecto dicho autor hace notar la obsesión neoliberal con la innovación tecnológica y el crecimiento económico como determinantes, no únicamente de la globalización, sino también como indicadores del “progreso”, lo que excluye otros factores de gran importancia como el desarrollo humano, la equidad social, la democracia política y el equilibrio ecológico.

De acuerdo con Okongwu y Mencher (2000):

Since the sixteenth century, but especially in the period from 1960 to the present, the countries of the world and their people have been tied into the global economy. This has been accomplished by the increase in control of third-world nations by countries of the West, including the United States, all of the former colonizers, and Japan... When we use the term “globalization”, we are referring to the ways in which 99% of human beings on this planet are affected by this global economy and its social and political implications. (pp. 107 y 108).

Y agregan Okongwu y Mencher (2000) de manera categórica: “One can also refer to this phase as the attempt by multinational corporations to corporatize the world, including health care, education, the worldwide food system, and many other aspects of people’s lives” (p. 108). Es decir, la globalización sería unidireccional, una imposición del mundo desarrollado sobre el no desarrollado. Si bien esta posición contiene algo –o mucho- de verdad, es incompleta dado que desconoce las oportunidades que el proceso de globalización, que no es sino la cuasiubicuidad del sistema capitalista

en el mundo, también ofrece a los “globalizados” oportunidades que antes no estaban disponibles. Y el capitalismo, más que la modernidad –para algunos en su ocaso-, explica los cambios que actualmente se están produciendo en los sistemas de educación (Hogan, 1979; Dale, 2005).

### Diferentes perspectivas sobre los efectos de la globalización

En un interesante trabajo sobre cómo se construyó el discurso de la globalización en los Estados Unidos, Fiss y Hirsch (2005) afirman que desde que apareció el término globalización a inicios de la década de 1970<sup>1</sup>, aunque en el discurso público, especialmente en la prensa, su aparición se da en 1984, el discurso popular y el académico sobre dicho término han crecido de manera sostenida, tanto en cantidad como en complejidad, y que “Hay poco consenso acerca de qué comprende o qué debería comprender y aun sobre la definición del término” (p. 32).

Fiss y Hirsch (2005) presentan una clasificación de diferentes líneas discursivas académicas en torno a la globalización: a) los que defienden una *perspectiva negativa*, que destacan sus efectos destructivos sobre el proceso democrático, los derechos de los trabajadores, los recursos naturales de la tierra y la autoridad del estado nacional (Held, Martin y Schuman, Tilly, Shiva, Cox, Kennedy, Kobrin); b) los que desde una *perspectiva más positiva* proponen que el crecimiento del comercio internacional conduce a compartir

1. Waters (2005, p. 2) afirma que en el idioma inglés, el inicio del uso del término globalization con su sentido de alcance mundial, se produjo alrededor de 1960.

de manera más amplia los beneficios y a un efecto civilizador generalizado (Levitt, Ohmae); c) la *posición escéptica* de los que sostienen que sus alcances y efectos han sido ampliamente exagerados y que se trata de un débil proceso que no ha desafiado al estado-nación ni a otros aspectos fundamentales del mundo moderno (Doremus, Hirst y Thompson, Wade); d) los que la conciben como un *asunto de grado*, un proceso de largo plazo, que se viene desarrollando desde mucho tiempo atrás pero que se aceleró por la difusión de: a) nuevas tecnologías, b) información y c) prácticas, así como por el libre flujo de capitales y las organizaciones transnacionales (Boli y Thomas, Guillén, Sassen, Sklair). La globalización ha sido apreciada o condenada, además, por incrementar (Featherstone, Lash y Robertson) o reducir (Hamelink, Latouche) la homogeneidad cultural en el mundo. También se la ha caracterizado como una condición de la modernidad (Beck, Giddens) o bien como el anuncio de una nueva y distinta edad global (Albrow). La globalización, entonces, ha devenido en una gran contienda de construcciones sociales y en un “constructo sombrilla” (según Hirsch y Levin, 1999, citados por Fiss y Hirsch, 2005, p. 32) que permite que diversas pretensiones en conflicto existan y evolucionen conjuntamente.

Fiss y Hirsch (2005, p. 35) afirman haber encontrado tres marcos interpretativos del discurso público de la globalización: a) El *marco negativo*: asume que la globalización incrementa el potencial para las crisis económicas, amenaza el sustento de los trabajadores, crea desempleo y pobreza; este marco genera resistencia a la globalización; b) el *marco neutro*: describe la globalización como un desarrollo natural, evolutivo e inevitable,

caracterizado principalmente por un incremento de los flujos internacionales de capital; el *marco positivo*: apunta a los potenciales beneficios y ganancias de la globalización.

Resulta claro que estos diferentes marcos interpretativos también darán nacimiento a posturas y propuestas pedagógicas divergentes.

### Educación, globalización y capitalismo académico

¿Cómo influyen los efectos negativos y positivos de la globalización en la educación del siglo XXI? Como se expresó, las respuestas dependerán de la perspectiva o marco interpretativo que se asuma en relación con la globalización y de los propios objetivos que se asignen a la educación en el complejidad de la sociedad actual. Al igual que la globalización comercial y financiera tiene sus ganadores y perdedores, la globalización de la educación puede tener efectos beneficiosos y nocivos (Stromquist, 2002). Economía, tecnología y cultura interactúan para influenciar la distribución y resultados de las oportunidades de educación.

En una línea de pensamiento similar a la de Stromquist (2002), ya Hallak había propuesto en 1999 dos escenarios en los que se articulan globalización, derechos humanos y educación. El primero de ellos ofrece un conflicto entre objetivos; es decir entre los objetivos de orden económico y financiero y los que orientan a los derechos humanos (éticos y morales). En este escenario se considera a la globalización, a los derechos humanos y a la educación desde los siguientes aspectos:

- a) La globalización: se basa en mecanismos de la economía de mercado, los que ocultan la noción de valores; sus

fuerzas motrices son ideológicas, económicas y políticas (mercado, capital y liderazgo, respectivamente) y los individuos son considerados como actores económicos, por lo que su comportamiento se basa en preocupaciones estrictamente económicas; se da por supuesta la existencia de un mercado abierto a individuos y no a actores sociales; se produce una segmentación de las sociedades y una concentración del capital en Europa, EE.UU. y Japón; se da un debilitamiento de los valores universales; finalmente, la globalización conduce al debilitamiento de los estados, lo que limita la capacidad de estos frente a las transnacionales de monitorear, regular y administrar las economías nacionales teniendo en cuenta preocupaciones sociales (entre ellas la educación).

- b) Los derechos humanos: aunque en teoría se considera la violación a los derechos humanos como un obstáculo a la globalización, en la práctica no se excluye a los estados infractores de la integración en los mercados globales; no se cumple el principio de igualdad debido a la existencia de globalizadores, globalizados y excluidos de la globalización; se sigue dando una limitación seria en cuanto al derecho a la educación por la existencia de cerca de mil millones de analfabetos en el mundo.
- c) La educación: a pesar de que se formulen políticas de educación acordes con los derechos humanos, el acceso a la escuela está determinado por consideraciones de mercado y las desigualdades sociales, económicas, culturales y geográficas; el aprendizaje centrado en el educando contribuye

a promover la autonomía y el autodesarrollo –condiciones básicas para la promoción social y económica en un mundo globalizado-, pero al mismo tiempo puede generar sesgos hacia valores individualistas (falta de interés por las preocupaciones sociales) y el rechazo de valores universales; el énfasis en evaluación y la estandarización puede apoyar la cultura de la globalización pero también puede generar exclusión y desigualdades; puesto que un creciente número de productores de servicios educativos son transnacionales, se puede llegar a prestar menos atención a la diversidad cultural e, incluso, potencialmente, a la dominación de una cultura sobre las demás.

Este primer escenario que expone Hallak (1999) podría conducir “a la dominación del futuro de la sociedad por la ‘lógica’ del mercado; el debilitamiento de los estados; la globalización económica y cultural; un concepto productivista de la educación que ignora los valores (sociales e individuales); la violación de los derechos humanos –particularmente bajo el punto de vista de su universalidad e indivisibilidad” (p. 17).

El segundo escenario que presenta Hallak asume que existen complementariedades entre educación, derechos humanos y globalización:

- a) La globalización: contribuye a una amplia difusión de ideas y valores, movilizandole la atención internacional hacia problemas y desafíos de carácter universal; gracias a los medios de comunicación y aun mayor nivel de educación los efectos perversos de la globalización pueden producir resistencias y reivindicaciones para proteger los derechos humanos; las

transnacionales en sus estrategias de comercialización utilizan cada vez más valores universales (por ejemplo: protección del medio ambiente y abolición del trabajo de los niños).

- b) Los derechos humanos: interesa a los globalizadores el respeto de los derechos humanos para lograr la apertura de sociedades cerradas y autoritarias, de modo que se generen nuevos mercados; la existencia del Tribunal Penal Internacional y la labor de las agencias transnacionales de prensa se espera influya en el funcionamiento de algunas transnacionales a favor del respeto a las leyes sociales, la abolición del trabajo infantil y sobre el mercado de armas; el respeto a los derechos humanos puede ser considerada una condición de integración a un mundo globalizado; las preocupaciones relacionadas con los derechos humanos influyen sobre la educación en tres campos: su contenido, sus métodos y sus valores.
- c) La educación: esta desempeña un decisivo papel en el éxito de la integración en un mundo globalizado y en la adquisición de algunas competencias que se imponen: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos; es uno de los instrumentos más eficaces para proteger y promover la identidad cultural de diferentes sociedades, así como para mantener la diversidad cultural en un momento en que la globalización tiende hacia la uniformidad cultural; puede generar personas autónomas que participen en el proceso de la globalización y luchen por la protección de sus derechos.

Este segundo escenario asume que “la educación puede contribuir a regular

la globalización, especialmente mediante la creación de las condiciones para el respeto de los derechos humanos –un prerrequisito para la evolución humanista de la globalización” (Hallak, 1999, p. 21). Una posición similar a este segundo escenario que presenta Hallak aparece en Mitchell (2003) para quien el espíritu del multiculturalismo en la educación ya no está en el interés por formar ciudadanos nacionales tolerantes y democráticos, que puedan manejar las diferencias, sino en uso más estratégico de la diversidad para lograr una ventaja competitiva en el mercado global; ese cambio se vincula directamente, según Mitchell, con el neoliberalismo, el cual ayuda a afianzar, pues apoya una agenda de privatización, reduce los costos de reproducción social para el gobierno y ayuda en la constitución de sujetos orientados a la sobrevivencia individual o al éxito en la economía global.

Por su parte Fischman y McLaren (2000), a partir de ideas de Paulo Freire, Ernst Bloch y Michel Foucault, consideran importante repensar la educación pública en un esfuerzo por desarrollar las escuelas como espacios democráticos *utópico-heterotópicos*. Un espacio utópico es uno perfectible que no requiere la negación de la diferencia y el disenso para su realización y cumplimiento; un espacio heterotópico es uno heterogéneo y relacional. Pero las posibilidades democrático-utópicas de la escuela, al menos en el caso de los Estados Unidos, se están viendo reducidas por prácticas corporativas (entre otras de patrocinio) que han tomado a las instituciones de educación y que a la vez son en extremo influyentes en el respaldo que dan a la globalización capitalista. Así las presiones de las corporaciones por abrir nuevos mercados a lo interior de los espacios de aprendizaje

son cada vez más fuertes. Para Fischman y McLaren (2000) estas presiones no deben sorprender puesto que el desarrollo de la educación pública en Occidente durante el siglo pasado ha resultado de su ubicación en la encrucijada de dos lógicas que compiten entre sí: a) de un lado, la escuela ha contribuido a los ideales de las organizaciones democráticas, al proveer acceso a ciertas formas de conocimiento e igualdad de oportunidades de empleo, b) de otro, la escuela a la vez respalda y refuerza la lógica del capitalismo al reproducir diferentes y desiguales especies de conocimiento y reconocimiento basadas en la clase, el género y la raza.

Fischman y McLaren (2000) ante esta situación declaran:

Desde nuestro punto de visto, una manera fundamental en que las escuelas pueden ser más democráticas e impulsoras de la vida cívica es ofrecer a los estudiantes y educadores la posibilidad de una interacción dialógica basada en un sistema de valores que, sin ignorar las realidades sociales, exponga las trampas ideológicas de un sistema que ha convertido aun a los adultos en ciudadanos indiferentes o jugadores cínicos. El “mundo real”, sostenemos, está dominado por la lógica frenética del mercado capitalista, y hasta ahora las escuelas han logrado, con un éxito marginal a lo mucho, navegar las turbias contradicciones entre la lógica utópica de la democracia y aquella del capitalismo corporativo. Para crear sitios escolares que dialoguen con los imperativos utópicos y heterotópicos de Foucault, Bloch y Freire, las escuelas deben ser separadas de los requerimientos del “mundo real”, en el que la realidad ha colapsado como una función del mercado. Si deseamos escuelas que afirmen la democracia, ellas necesitan ser independientes del mercado. (pp. 176-177)

Spring (1998) ha traído al debate varios temas para analizar el papel y situación de la educación en la globalización, entre ellos:

- La educación en la economía global ha venido a ser una inversión

económica y no un bien social o un derecho humano. Para los teóricos del capital humano la educación es una inversión en la economía y es valorada por su contribución al valor del individuo, medido por el ingreso. Puesto que los negocios son guiados por los beneficios y la acumulación de capital, sus intereses se ven servidos por una política que fuerza a “las escuelas a funcionar como parte de la maquinaria económica” (p. 171).

- Desde la teoría del capital humano la valoración del individuo se reduce a su valor en el mercado de trabajo de modo que “los grupos desposeídos, los ancianos y otras poblaciones desatendidas, son vistos como los vagabundos y el desecho de la economía global” (p. 199).

Spring se hace varias preguntas: ¿Es la educación para el estado o las corporaciones antidemocrática? ¿La educación para el desarrollo del capital humano sacrifica las necesidades del individuo por los requerimientos laborales de las corporaciones? ¿Debería ser la meta del gobierno el crecimiento económico o el bienestar humano? Propone una educación multicultural ligada a una educación en derechos humanos.

Algunos autores (Jessop, Cerny) afirman que la globalización restringe el estado de bienestar keynesiano y el énfasis microeconómico en pensiones, salud y otros programas cuyo peso afecta a inversionistas y productores; de modo que refocaliza los esfuerzos de bienestar hacia un estado competidor *schumpeteriano* (o “*work-fare state*” en vez de *welfare state*) que enfatiza la educación y los programas de entrenamiento que promueven un ajuste competitivo a un capitalismo más abierto. De este modo la apertura

afecta los programas sociales (entre ellos la educación) en una conceptualización instrumental de éstos (o algunos de ellos) a favor de la competitividad y aumento de productividad de los factores, siguiendo la línea de pensamiento de Reich (1992). Burgoon (2001) se refiere al tema de la siguiente forma:

Puede esperarse que diferentes elementos del bienestar [*welfare*] tengan diferentes implicaciones en la productividad total de los factores. Recurriendo a teoría reciente sobre el desarrollo algunos académicos [entre ellos, Garrett] enfatizan que algunas partes de la economía pública reciben apoyo más que penalización de parte de los mercados financieros internacionales puesto que la economía pública puede proveer beneficios generales de mejoramiento de la productividad que los mercados tienden a proveer en menor medida. Esta literatura sobre el desarrollo, sin embargo, es completamente específica acerca de cuáles elementos de la economía pública tienden a ser más convenientes para el mejoramiento de la productividad y cuáles menos. Los mercados financieros están probablemente a favor de los esfuerzos dirigidos al bienestar que mejoren el ajuste económico, la investigación y desarrollo, la infraestructura y el capital humano [así Barro, Romer, Grossman y Helpman]. Dicha investigación implica que la globalización podría inducir a presiones económicas y políticas de parte de los inversionistas y productores para expandir la educación y políticas activas referentes a los mercados laborales, que se enfoquen al ajuste, así como algún tipo de consumo y gastos de capital públicos. (p. 523)

Y agrega Burgoon:

Estos grupos [inversionistas directos y de portafolio, productores que compiten a nivel global, políticos y funcionarios públicos que los apoyan] ofrecerán la menor resistencia -y posiblemente inicien expansiones en educación, entrenamiento laboral y programas de reubicación, a pesar de la concentrada carga de impuestos que ello podría significar. Inversionistas y productores serán más celosos de los programas dirigidos hacia la familia, el cuidado de la salud, el retiro y los ancianos, con altos precios y distorsiones de mercado y generalmente

menores beneficios para la productividad. Los diversos grupos de inversionistas y productores serán más hostiles hacia políticas laborales pasivas que ofrecen pocos beneficios a la productividad, imponen distorsiones a los mercados laborales potencialmente significativas y que concentran la carga tributaria sobre los empleadores. (p. 524)

Esto explicaría por qué muchos gobiernos han aumentado el nivel de gasto público en educación, a pesar de que prediquen y practiquen las reglas del neoliberalismo sin cuestionarlo. Años atrás, el gasto público en educación pudo haber sido un indicador del grado de aplicación de los programas de ajuste estructural –con sus políticas de contención del gasto público- o bien del grado de compromiso con el estado de bienestar social, pero ya no es necesariamente así. Es decir, en décadas como la de 1980 la disminución del gasto público en programas sociales era una consecuencia de los Programas de Ajuste Estructural y podía ser un indicador del grado de aplicación de medidas neoliberales.

En un estudio realizado por Avelino, Brown y Hunter (2005) sobre los efectos de la movilidad de capital, la apertura comercial y la democracia sobre el gasto social en América Latina para el periodo 1980-1999, los autores encontraron que la apertura financiera no ha constreñido el gasto público dedicado a programas sociales; también encontraron que la apertura comercial tuvo un fuerte impacto positivo sobre los recursos dedicados a la educación y seguridad social, mientras el impacto de la democracia sobre el gasto arroja un resultado incremental a favor de la educación. Sin embargo, advierten que la relación entre globalización, democracia y gasto social presenta una mayor complejidad que el debate centrado en la díada *compensación-eficiencia* reconoce;

así aunque la apertura comercial condujo a un incremento del gasto social agregado, una gran parte del efecto resulta del gasto en educación. Y afirman que más que un efecto compensatorio (dirigido al bienestar social), como los resultados agregados podrían sugerir, el gasto en educación puede ser una forma de mejorar la eficiencia al suplir a los empleadores con trabajadores más productivos. Avelino, Brown y Hunter (2005) sugieren que compensación (bienestar social) y eficiencia (reducción de costos y mejora de la competitividad internacional de las empresas) no son respuestas mutuamente excluyentes pues ambas dinámicas pueden ocurrir de manera simultánea.

La distinción que hacen Avelino, Brown y Hunter (2005) entre compensación y eficiencia parte de las dos posiciones sobre las que se ha centrado la literatura sobre la relación entre globalización y protección social. Según el enfoque de la eficiencia la competencia internacional amenaza los programas estatales de seguridad social pues éstos incrementan los costos laborales al ser financiados normalmente por impuestos al ingreso de las empresas, impuestos a los salarios y contribuciones a cargo de los empleadores, lo cual afecta el costo de producción de bienes y servicios y, por tanto, la competitividad internacional de las empresas; no obstante, los gobiernos tienen la opción de acudir a los mercados de capitales para financiar el gasto social, lo cual eventualmente puede llevar a una alza de las tasas de interés, con lo que puede reducirse el nivel de inversión; las opciones para dichos gobiernos entonces son: a) aumentar los impuestos, b) mantener altos niveles de endeudamiento y c) el recorte del gasto social; y puesto que en la etapa actual de la globalización, de

libre movilidad de los capitales, los inversionistas internacionales ven con malos ojos a los gobiernos que incurren en déficit fiscales, éstos optan por el recorte del gasto social. De otro lado, el enfoque basado en la compensación afirma que la inestabilidad social, derivada de una mayor exposición a los mercados internacionales, puede poner en peligro el modelo neoliberal y a los gobiernos que lo implementan, por lo éstos buscan proteger sus intereses domésticos por medio de la implementación de programas de seguridad social.

De acuerdo con las conclusiones a que llegan Avelino, Brown y Hunter (2005):

Las democracias gastan más en programas sociales principalmente debido a la asignación de fondos a la educación. En la medida que la seguridad social experimentó aumentos perceptibles en las economías abiertas, nuestra investigación ofrece poco soporte a la hipótesis de la eficiencia. A la vez, ello plantea un nuevo asunto en la perspectiva de la compensación: en las economías abiertas los políticos protegen a los trabajadores por medio de las prestaciones de la seguridad social, a la vez que atienden lo que podrían ser las cuestiones de compensación y eficiencia al invertir en capital humano. (p. 637)

De esta manera el gasto social, centrado principalmente en la educación, no remitiría a una filosofía humanista sino a una perspectiva pragmática dirigida a la producción y a los mercados, así como a la estabilidad del sistema político.

Siguiendo a Manuel Castells, Walby (2000) afirma que la educación, el conocimiento y la información están deviniendo, de manera creciente, importantes como factores de producción en la era de la información. "La educación está así deviniendo una nueva base de ingreso y riqueza cada vez más significativa. Es la riqueza de las naciones... El acceso a la educación en habilidades informáticas

está llegando a ser, para los patrones de desigualdad social, aun más importante de lo que fue la educación en el pasado” (p. 814).

Dentro de este contexto merece especial atención la educación superior, que se ha visto afectada por una serie de hechos asociados a la globalización (Altbach, 2004). La universidad actual se está viendo cada vez más influenciada por las fuerzas de mercado de la economía global y sujeta a una homogeneización, que sigue en muchos países tendencias como el creciente poder de los administradores (*managers*) en las instituciones académicas, el movimiento de las universidades hacia el *emprendedurismo* y lo que algunos llaman “*service university*”, que con frecuencia supone brindar el servicio sólo a los que pueden pagarlo, alejándose del ideal tradicional de servicio público (Currie y Newsom, 1998). Ciertas organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio y otras agencias multilaterales afectan, de manera cada vez más directa, a la educación superior. Los procesos de integración (bilaterales o multilaterales) también deben ser tomados en cuenta pues el tema de la educación superior es normalmente incluido en los respectivos tratados, algo que no había ocurrido en épocas anteriores; esto es un indicador de la importancia de la educación superior en el contexto pos-industrial, en el cual la economía está basada cada vez más en la generación, distribución y aplicación del conocimiento, lo que induce a la creación de sistemas de educación superior masiva. Las nuevas tecnologías de información, como un factor clave de la globalización, deben asimismo considerarse (Currie y Newsom, 1998; Scott, 1998): el impacto de los sistemas de

conocimiento basados en medios informáticos (entre ellos *internet*) ha afectado de manera significativa y profunda a la educación superior; el uso del inglés como *lingua franca* en general, y como medio de comunicación en la ciencia y en la academia, se ha fortalecido gracias a las tecnologías de información y comunicación; mientras algunos argumentan que internet hace que la comunicación sea más democrática, otros argumentan que el conocimiento se ha visto crecientemente centralizado y que la propiedad y control de las bases de datos y otros instrumentos de la era de la información crean una gran brecha.

Un caso extremo de orientación hacia los mercados lo presentan Oblinger y Verville (1998) en su libro *What Business Wants from Higher Education*, en el que dejan claro su punto de vista instrumental en relación con la educación superior. Parten de la premisa de que aunque la educación superior ha sido exitosa en su modelo anterior, el futuro será diferente; la razón de ello es que la comunidad de los negocios enfrenta una tasa de cambio sin precedentes que crea la necesidad no sólo del tradicional desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes sino también de algunas habilidades intelectuales y sociales muy específicas. Oblinger y Verville analizan las transformaciones que están ocurriendo en las organizaciones, en las que se ha pasado de una estructura vertical y jerárquica a formas más flexibles, descentralizadas y enfocadas en las personas. El papel de la educación superior, en este contexto, es suplir a las empresas de su activo más valioso, los empleados. La educación superior del futuro estará más orientada a la carrera profesional, sus alumnos serán estudiantes de tiempo parcial y adultos, de diversa

formación y en busca de un entrenamiento especializado a lo largo de su vida. Los negocios necesitarán graduados que sean entrenados para pensar analítica, creativa y prácticamente, dándosele especial valor a la habilidad de entender la interdependencia e interrelaciones de las ideas y sistemas desarrollados por medio de la integración de conocimiento de áreas académicas como historia, economía, sociología y psicología, lo que llevará a los graduados a resolver mejor los problemas, al poder definir el problema y sus causas antes de proponer soluciones; también se valorarán las habilidades en tecnologías de información, negociación, trabajo en equipo, creatividad y liderazgo. Esto significará para la educación superior un mayor énfasis en la capacidad de ligar el contenido de los cursos con el mundo real.

Además, Oblinger y Verville proponen una serie de valores y principios para que la educación superior afronte las expectativas educativas de los negocios. Entre ellos se pueden mencionar: a) se debe preparar al alumno no como si fuera a ser profesor del respectivo curso, sino para desarrollar competencias que sean de valor a lo largo de la vida, b) los administradores de la academia deben hacer de los nuevos valores y procesos de los negocios parte de la cultura institucional, lo que incluye desarrollar un entendimiento compartido de misión y propósitos, establecer procesos sistemáticos de evaluación, e identificar resultados mensurables, c) los líderes académicos deben asegurarse de que la evaluación del cuerpo docente y el sistema de compensaciones permita el desarrollo continuo del profesorado, d) los líderes de la educación superior deben desarrollar una cultura organizacional que respete y

premie el cambio, para lo cual todas las personas con un interés en los resultados de una institución deben involucrarse en conversaciones constantes dirigidas a desarrollar una visión del futuro, un mutuo entendimiento de los obstáculos y una voluntad de examinar la estructura interna y cultura de la institución para asegurar que responden a los cambios requeridos. Como es notorio, Oblinger y Verville se enfocan en el aspecto administrativo (burocrático) de la academia, sin dar énfasis al punto de vista del profesorado, de los estudiantes o de la comunidad. Además, no resulta claro en su propuesta, cómo se atenderían las obligaciones no ligadas a los negocios de las instituciones de educación superior. Su perspectiva es reduccionista en este sentido.

La *instrumentalidad* de la educación superior —es decir, su condición de medio para conseguir un objetivo determinado— es muy clara en las relaciones cada vez más estrechas de ésta con la industria, especialmente en el direccionamiento de la investigación hacia la generación de conocimiento “útil” para las corporaciones. “AIRs [academy-industry relations] are significantly changing academic institutions worldwide... these changes are for practical purposes irreversible, and... they affect fundamental aspects of academic work and the ways in which it is accomplished” (Anderson, 2001, p. 226). Las relaciones academia-industria toman diversas formas contractuales, entre ellas: transferencia de tecnología, compañías spinoff basadas en la investigación académica, patentes y licenciamiento de la investigación académica y consultorías.

Ahora bien, lo que resulta relevante no es cualquier relación entre universidad e industria sino lo que Slaughter y Leslie (1997) denominan “*academic*

*capitalism*”, es decir: “institutional and professorial market or marketlike efforts to secure external funds” (1997, p. 209). Los comportamientos distintivos de este capitalismo académico son descritos por Slaughter y Leslie (1997) de la siguiente manera:

*Marketlike behaviors* refer to institutional and faculty competition for money. whether these are from external grants and contracts, endowment funds, university-industry partnerships, institutional investment in professors’ spinoff companies, or student tuition and fees...*Market behaviors* refer to for-profit activity on the part of institutions, activity such as patenting and subsequent royalty and licensing agreements, spinoff companies, arm’s-length corporations, and university-industry partnerships, when these have a profit component. *Market behavior* also covers more mundane endeavors. such as the sale of products and services from educational endeavors (e.g., logos and sports paraphernalia), profit sharing with food services and bookstores, and the like. (p. 11)

Una de las razones de por qué las universidades adoptan comportamientos de mercado es la creciente importancia de la innovación para la competitividad de las empresas en un mundo globalizado, lo que hace que la investigación realizada en las universidades sea más apetecible para los mercados, a lo que se suma la legislación que se ha promulgado en muchos países para proteger la propiedad intelectual y que permite que las universidades patentes y licencien el producto de su investigación.

Este fenómeno de interacción cada vez más fuerte entre universidad e industrias debe ser estudiado con profundidad y seriedad pues contempla peligros –y oportunidades– para la academia, en especial en cuanto a su autonomía, a su identidad y a su misión y cometidos sociales. El reto es, según Anderson (2001), lograr y mantener un balance:

- En las relaciones academia-industria.
- Entre la investigación y otros aspectos de las misiones de la universidad.
- Entre investigación básica e investigación aplicada.
- Entre los intereses públicos y los intereses privados.
- Entre las necesidades de adaptar y las de mantener las normas las instituciones académicas.

Sin duda alguna los debates sobre el papel de la educación en la globalización continuarán en el mundo académico y fuera de él y desde distintos y muy diversas posiciones. No obstante, cabe preguntarse: el fenómeno de la educación y de las universidades en concreto, ¿puede separarse del resto del devenir histórico en sus dimensiones política y económica? Es decir, ¿es el mundo de la academia autónomo de los procesos materiales y contextuales en que se produce?

Cabe considerar en este punto que la educación no puede –aunque así se deseara– renunciar a su condición de instrumento. Se educa para algo. La educación no es un fin en sí mismo, aunque a veces se la hipostasia y con ello se pierde de vista su función de medio. Para no ir más lejos, en el siglo XIX fue el instrumento de la formación de la nación como identidad en los diversos estados y el estado devino estado-educador<sup>2</sup> (Mariscal Landín y Estrada Guevara, 2006). A la vez, la educación servía a los

2. “El establecimiento de una cultura nacional y la posibilidad de formar o construir y constituir rasgos identitarios característicos en la población ha sido una condición y una posibilidad dada únicamente por el Estado en su formación, por lo que la constitución, construcción, consolidación y desarrollo histórico como Estado nacional y el considerar esta situación como el marco formal del desarrollo de la ciudadanía, o de su posibilidad, es factible, sólo

propósitos de la formación de las economías nacionales<sup>3</sup> y otorgaba legitimidad a las prácticas administrativas del estado<sup>4</sup>. Para el siglo XXI, la educación sigue estando al servicio de los cometidos del estado, pero ahora debe reinterpretarse ese servicio considerando los procesos de la globalización (al menos respecto de la fase de esta operada desde mediados de la década de 1970) y los cambios que se han producido en el mismo estado-nación y en el papel que cumple dentro del sistema capitalista. Los estados aún son responsables por la gran mayoría de las decisiones que toman acerca de sus sistemas de educación pero, advierte Dale (2005) contra el nacionalismo metodológico y el *embedded statism*:

...the fact that (a) decisions are still taken at national level does not necessarily imply that that is where the power over those decisions lies (because of the operation of agenda setting, preference

---

en él... para lograr esta construcción de la llamada cultura nacional y de los rasgos identitarios de los nacionales que la componen, y que se supone la deben compartir, el Estado hubo, definirse a sí mismo como Estado-educador. [Considérese por ejemplo] ... la historia de la educación en el caso mexicano, fundamentalmente en el siglo XIX, época en la que tanto liberales como conservadores disputan la posibilidad de instrumentar sus proyectos de sociedad, que reclama el control de las instancias de gobierno para su instrumentación, y entonces ese proyecto aparece vinculado al control sobre la educación, porque se consideraba que la educación de la sociedad, de los individuos, era determinante para el establecimiento del proyecto, así, los liberales como los conservadores consideraban, cada uno por su cuenta, que la educación era una cuestión de política en la exacta medida en que la política era una cuestión de educación, por ello los liberales esperaban, a partir de la educación, formar liberales y los conservadores, por su parte, esperaban formar conservadores. [Por ello] ... el control sobre la educación se convirtió en una de las cuestiones prioritarias de la política y, es en ese sentido que se puede plantear, que el Estado se convirtió en Estado educador." (Mariscal Landín y Estrada Guevara, 2006).

shaping and rules setting at other levels), (b) existing forms continue apparently more or less unchanged does not alter the fact that new forms, located at different scales, are coming to exist beside them, (c) existing forms do not necessarily have the same meaning as they have previously (for example, monarchies) and (d) the nature and breadth of the areas across which international differences may emerge is narrowing under the KE [knowledge economy]. (p. 122)

Y efectivamente, el estado en el presente periodo histórico tiene un papel distinto –quizá menor– en el tema de la educación. Dimitriadis, McCarthy, Sultana y Blackmore (1998) afirman que “Researchers, theorists, and policy-makers alike are no longer sure exactly what role education should play in preparing young people for the highly volatile and unpredictable world that some now euphemistically call the ‘global

- 
3. Afirma Goswami (2002): “National-economy making mandated the reorganization of economic space into distinct, mutually exclusive national-imperial blocs through the introduction not only of protective tariffs and quotas, but also of massive state-directed investments in developmental projects such as railroads, ports, canals, and educational systems” (p. 788).
  4. Según Loveman (2005): “...many analysts see the capacity to exercise symbolic power as a defining characteristic of the modern state... we know that seemingly mundane state practices like taking censuses, making maps, and building museums can become powerful instruments of state rule, as they help to constitute what they appear merely to represent. Similarly, the development of civil registries, tax lists, land surveys, and other strategies to render land and people “legible” for administrative purposes help to remake geography and society along lines deemed relevant to the state. *Systems of national primary education, meanwhile, impart to their students more than a curriculum of standardized substantive knowledge; schools also introduce and naturalize fundamental categories of perception, “principles of vision and division”, which then shape how people understand society and their place within it.* Through the establishment and routinization of myriad administrative practices, the modern state may actively constitute the subjects in whose name it claims to exist legitimately” (p. 1653, la cursiva no es del original).

community' –a world in which the very notion of the 'nation state', traditionally the outer point of reference in the education of young people, has been called into question as a relevant construct" (p. 571). Esto indica que las políticas públicas sobre educación no responden como en épocas anteriores a los intereses de la élite local –o la menos en la misma medida– sino que se ven influenciadas cada vez más por los intereses de las élites translocales (Halperin, 2007). Sin embargo, cabe observar que el mundo ya estaba globalizado desde el siglo XIX e incluso antes<sup>5</sup> y la educación ya respondía a modelos transnacionales, lo cual se comprueba en el proceso mismo de formación del estado-nación<sup>6</sup>.

En un estudio reciente Schofer y Meyer (2005) exponen cómo la expansión mundial de la educación superior que se produjo a partir de la década de 1960 está relacionada con un modelo de sociedad que devino institucionalizada globalmente y que junto con la educación superior instauró la hegemonía de la ciencia como modo de conocimiento, la democratización, la planeación del desarrollo y la estructuración de la política mundial<sup>7</sup>. En el nuevo modelo el conocimiento escolar ha sido consi-

derado como apto para una diversidad de posiciones sociales. "An older vision of education as contributing to a more closed society and occupational system –with associated fears of 'over-education'- was replaced by an open-system picture of education as useful 'human capital' for unlimited progress" (Schofer y Meyer, 2005, p. 898). "Beyond the national factors affecting educational expansion that are normally discussed, global factors are obviously involved. They impact educational growth in every part of the world, driving massive expansion. The result is a highly expanded, and essentially global, system of higher education" (Schofer y Meyer, 2005, p. 918). Ante este panorama: ¿Hasta qué punto es separable el derrotero que seguirá la educación en el futuro de las coordenadas que el mundo material le marcan? Y ¿hasta qué punto debe la educación, como forma de transmisión de la cultura, estar sujeta a las condiciones y limitaciones del contexto en que se produce? Las respuestas a estas preguntas tienen que ver directamente con el tipo de sociedad y el tipo de personas que se identifiquen como proyecto de humanidad.

## Conclusiones

1. El concepto de globalización no es unívoco e incluso algunos autores lo cuestionan como categoría de análisis

5 Afirman Wimmer y Glick Schiller (2002): "Sólo ahora que los estados-nación han perdido algo de su poder frente a las corporaciones transnacionales y organizaciones supranacionales, podemos ver retrospectivamente la forma que ha adoptado la modernidad durante los últimos 200 años. Ella fue lanzada dentro de la caja de hierro de los estados nacionalizados, los que confinaron y limitaron nuestra propia capacidad analítica... [Hemos descubierto] cuán transnacional ha sido el mundo siempre, incluso en los días de apogeo cuando el estado-nación acotaba y ligaba la mayor parte de los procesos sociales. Más que un resultado reciente de la globalización, el transnacionalismo se muestra como una constante de la vida moderna, oculta a la vista del nacionalismo metodológico." (p. 302)

6 "[It] is normally understood as nation-building, a much broader process that implies the additional steps of forming a participating citizenry by such techniques as education and voting and popularizing a sense of nationality through nationalist ideologies." (Rock, 2000, p. 176).

7 Ver también sobre la expansión mundial de la educación de masas para el periodo 1870-1980 Meyer, Ramírez y Soysal (1992).

- sis, pero no hay duda de que remite a situaciones reales en curso, independientemente de a cuáles hechos se remita o cómo se los valore.
2. Es posible identificar relaciones de complementariedad y de conflicto entre los objetivos de la globalización y la educación como un derecho humano reconocido.
  3. Existe una tendencia teórica, así como fáctica, a dar a la educación un carácter instrumental a favor de los procesos económicos, pero también existe la tendencia a considerar que la educación debe ser autónoma de los procesos de mercado.
  4. El papel que se asigne a la educación en la globalización está asociado con el tránsito de la concepción de un estado benefactor (*welfare state*) a un estado competidor (*work-fare state*).
  5. El énfasis que se da a la educación en cuanto a su carácter instrumental a favor de los procesos económicos no necesariamente se traduce en un recorte del gasto social, aunque debe reconocerse que ello obedece a criterios pragmáticos más que humanistas.
  6. Algunas posiciones extremas pretenden poner a la universidad y sus actividades sustantivas, especialmente en cuanto a la docencia y la investigación, al servicio prácticamente exclusivo de las empresas y el mundo de los negocios, mientras otras proponen como condición indispensable para que la educación cumpla sus cometidos formadores, excluirla totalmente de la dinámica del mercado.
  7. El debate sobre las relaciones entre educación, universidad, mercados y globalización está lejos de terminar y los temas que se aborden, los enfoques que se utilicen, así como las respuestas que se den, no serán uniformes ni se espera que exista consenso al respecto.
  8. Finalmente, cabe plantearse, como una futura línea de investigación, ¿hasta qué punto es separable la educación, como un fenómeno de la cultura, de su sustrato material y de los procesos económicos en que se produce? La respuesta o respuestas que se den tiene relación con el modelo de sociedad y de ser humano que se proyecte y asumen una naturaleza incuestionablemente ideológica.

## Referencias

- Altbach, Philip G. (2004). Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*, 10 (1), 3-25.
- Anderson, Melissa S. (2001). The Complex Relations between the Academy and Industry: Views from the Literature. *The Journal of Higher Education*, 72 (2) [Special Issue: The Social Role of Higher Education], 226-246.
- Avelino, George; Brown, David S.; Hunter, Wendy (2005). The Effects of Capital Mobility, Trade Openness, and Democracy on Social Spending in Latin America, 1980-1999. *American Journal of Political Science*, 49 (3), 625-641.
- Burgoon, Brian (2001). *Globalization and Welfare Compensation: Disentangling the Ties That Bind*. *International Organization*, 55 (3), 509-551.
- CEPAL (2002). *Globalización y desarrollo*. Brasilia: autor.
- Currie, Jill, Newsom, Janice (Eds.) (1998). *Universities and Globalization: Critical Perspectives*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dale, Roger (2005). Globalisation, Knowledge Economy and Comparative Education. *Comparative Education*, 41 (2), 117-149.
- Dimitriadis, Greg, McCarthy, Cameron, Sultana, Ronald G., Blackmore, Jill (1998). [Reseña del libro *Education, Globalization and the Nation State*]. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (4), 571-586.
- Fischman, Gustavo E., McLaren, Peter (2000). Schooling for Democracy: Toward a Critical Utopianism. *Contemporary Sociology*, 29 (1), 168-179.
- Fiss, Peer C., Hirsch, Paul M. (2005). The Discourse of Globalization: Framing and Sensemaking of an Emerging Concept. *American Sociological Review*, 70 (1), 29-52.
- Giménez, Gilberto (2003). El debate contemporáneo sobre el estatuto de las Ciencias Sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 65 (2), 363-399.
- Guillén, Mauro F. (2001). Is Globalization Civilizing, Destructive or Feeble? A Critique of Five Key Debates in the Social Science Literature. *Annual Review of Sociology*, 27, 235-260.
- Guillén, Mauro F. (2004). Modernism without Modernity: The Rise of Modernist Architecture in Mexico, Brazil, and Argentina, 1890-1940. *Latin American Research Review*, 39 (2), 6-34.
- Hallak, Jacques (1999). *Globalización, derechos humanos y educación*. París: UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Halperin, Sandra (2007). Re-Envisioning Global Development: Conceptual and Methodological Issues. *Globalizations*, 4 (4), 543-558.
- Hirst, P, Thompson, G. (1996). *Globalization in Question*. Londres: Polity Press.
- Hogan, David (1979). Capitalism, Liberalism, and Schooling [Reseña del libro *Schooling in Capitalist America*, por Samuel Bowles y Herbert Gintis, 1976, New York: Basic Books]. *Theory and Society*, 8 (3), 387-413.
- Loveman, Mara (2005). The Modern State and the Primitive Accumulation of Symbolic Power. *American Journal of Sociology*, 110 (6), 1651-1683.
- Mariscal Landín, David, Estrada Guevara, Ángela (2006, noviembre). *La problemática de la educación y la ciudadanía: un modelo de acercamiento*. XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Ciudad de Guatemala.
- Meyer, John W., Ramírez, Francisco O., Soysal, Yasemin N. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65 (3), 128-149.

- Mitchell, Katharyne (2003). Educating the National Citizen in Neoliberal Times: From the Multicultural Self to the Strategic Cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28 (4), 387-403.
- Prempeh, E. Osei Kwadwo (2004). Anti-Globalization Forces, the Politics of Resistance, and Africa: Promises and Perils. *Journal of Black Studies*, 34 (4), 580-598.
- Oblinger, Diana G., Verville, Anne-Lee (1998). *What Business Wants from Higher Education*. Phoenix, AZ: American Council on Education/Oryx Press.
- Okongwu, Anne Francis; Mencher, Joan P. (2000). The Anthropology of Public Policy: Shifting Terrains. *Annual Review of Anthropology*, 29, 107-124.
- Reich, Robert B. 1992. *The Work of Nations: Preparing Ourselves for the 21st Century Capitalism*. New York: Vintage Press.
- Rock, David (2000). State-Building and Political Systems in Nineteenth-Century Argentina and Uruguay. *Past & Present*, 167, 176-202.
- Scott, Peter (Ed.) (1998). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Schofer, Evan, Meyer, John W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70 (6), 898-920.
- Slaughter, S., Leslie L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Spring, Joel (1998). *Education and the Rise of the Global Economy*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Stromquist, Nelly P. (2002). *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Torres, Carlos Alberto, Antikainen, Ari (Eds.) (2003). *The International Handbook on the Sociology of Education: An International Assessment of New Research and Theory*. Lanham, MD: Rowman y Littlefield.
- Walby, Sylvia (2000). Analyzing Social Inequality in the Twenty-First Century: Globalization and Modernity Restructure Inequality. *Contemporary Sociology*, 29 (6), 813-818.
- Waters, M. (1995). *Globalization*. New York: Routledge.
- Wimmer, Andreas; Glick Schiller, Nina (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2 (4), 301-334.
- Worthington, Richard (2000). *Rethinking Globalization: Production, Politics, Actions*. New York: P. Lang.