

Postprint de: Robertson, Susan, Dale, Roger. “Investigación en educación en la era de la globalización Más allá del nacionalismo metodológico, estatismo metodológico, “educacionismo” metodológico y “fetichismo del espacio” en Rambla, Xavier (coord.) La Educación para Todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012 ISBN : 978-84-15295-00-6

Investigación en educación en la era de la globalización

Más allá del nacionalismo metodológico, estatismo metodológico, “educacionismo” metodológico y “fetichismo del espacio”

Susan Robertson y Roger Dale

University of Bristol

Introducción

La amplia literatura existente acerca de la globalización se puede definir, en su forma más concreta, como un conjunto de historias complejas que se superponen, no sólo en referencia a los profundos cambios que están aconteciendo sino de nuestro modo de entender dichos cambios. Estas transformaciones se han prolongado durante el periodo de posguerra en economías desarrolladas occidentales a lo largo de la década de los setenta, continuaron con el surgimiento de las políticas neoliberales y los nuevos desarrollos tecnológicos en la década de los ochenta y durante el colapso a raíz de la caída del muro de Berlín en 1989 y de las alianzas y coaliciones entre Este y Oeste (Mittelman, 2004). Las relaciones entre el estado, la economía y la sociedad civil establecidas durante la etapa de posguerra, empezaron a desmoronarse delante de los ataques contra el pensamiento de la Ilustración, período en el cual se habían constituido las ideas sobre la modernización y el progreso (Harvey, 1989), así como las nociones sobre conocimiento, poder y subjetividad (Foucault, 1982).

Aunque persiste un extenso debate sobre la forma más adecuada de definir la globalización (Scholte, 2005), existe un amplio acuerdo de que se trata de un proceso histórico compuesto por un desarrollo desigual y una transformación parcial y contingente de las estructuras políticas, económica y culturales, de las prácticas y de las relaciones sociales (Hobsbawn, 1999; Jessop, 1999; Mittelman, 2004; Scholte, 2005) donde las características más destacadas son (a diferencia de la modernidad) la desnacionalización y transformación de las políticas, del capital, de las subjetividades

políticas, de las zonas urbanas y de los marcos temporales (Sassen, 2006: 1). Son cruciales en estos procesos en desarrollo, los actores globalizadores; la intensificación de la acumulación; y los nuevos conflictos político-sociales y de clase (Harvey, 2006). Una vez dicho esto, es importante señalar que la globalización también se está llevando a cabo tanto dentro como fuera de las fronteras nacionales. Sassen (2003), por ejemplo, argumenta que los procesos de globalización han surgido a raíz de la parcial desnacionalización de los estados, con importantes consecuencias para la conceptualización acerca de la ciudadanía, la representación y la política.

En este sentido, los sistemas educativos de los estados modernos se han enfrentado a cambios importantes en términos de, en primer lugar, los mandatos que ahora impulsan las políticas educativas, en segundo lugar, la dotación de recursos humanos y fiscales de la educación (*capacity*) y en tercer lugar, la gobernanza del sector (Dale, 1997). Estos cambios han sido extensamente tratados en la literatura, así que nuestros comentarios en dicha cuestión serán breves. Los nuevos gestores de las políticas educativas – de lo que sería deseable que los sistemas educativos hicieran – han dado cada vez más privilegios a las economías competitivas globales, al aprendizaje a lo largo de la vida, a la economía basada en el conocimiento y a la educación como industria exportadora. Las fórmulas de financiación tienen en cuenta si la educación es eficiente, efectiva y si permite rendir cuentas. Finalmente, mencionar que las nuevas estructuras de gobernanza (financiación y regulación, entre otros) han reconfigurado las relaciones entre estado y sociedad civil, entre lo público y lo privado y entre la ciudadanía y las comunidades (Newman, 2001).

Uno de los efectos decisivos de la globalización es un cambio evidente entre un sistema educativo predominantemente nacionalizado hacia un sistema más fragmentado, una distribución multi-escalar y multi-sectorial de las acciones que hoy en día implican nuevos actores, nuevas formas de pensar la producción de conocimiento y su distribución, nuevos retos acerca de la desigualdad de oportunidades educativas y la movilidad social (Dale y Robertson, 2007). Un modo de conceptualizar esta naturaleza cambiante, su alcance y los ámbitos implicados en el sector educativo, es analizar la nueva “división funcional y escalar de la organización en la educación” que está irrumpiendo (ver Dale, 2003).

Es más, estas estructuras sociales emergentes requieren nuevos conocimientos para que podamos entender mejor una nueva ontología del orden mundial (Cox, 2002: 76). Aunque no se trate de un debate nuevo en el ámbito de las ciencias sociales, es a la vez

importante y reñido. Ulrich Beck (2002) por ejemplo, ha argumentado que la transformación global de la modernidad emplaza a replantearse las ciencias sociales y las humanidades. Beck señala que el estudio de la globalidad y la globalización ha revolucionado las ciencias sociales puesto que estos procesos ponen en entredicho la cuestión nacional, la cual históricamente ha dado forma a los análisis de las ciencias sociales modernas. Al igual que Cox (2002), lo que está en cuestión para Beck (2002: 29) es que no es posible entender los cambios referentes a la relación entre las estructuras sociales y nuestro conocimiento del mundo con herramientas que ya no son adecuadas para estos fines. Beck propone que necesitamos un nuevo léxico para describir los fenómenos sociales que no sean dependientes de lo que pintorescamente denomina como “categorías zombies” tales como el Estado-nación, identidades, clases, etc. Es más, repensar las ciencias sociales ofrece la posibilidad de un cambio de ideación que supondría generar más opciones para una “imaginación cosmopolita dialógica” (ibíd.).

Los argumentos de Beck acerca del cosmopolitismo, como un nuevo imaginario, son un tema muy controvertido y no es la intención de este artículo entrar a debatirlo. En vez de ello, la cuestión más importante para este capítulo es recuperar sus análisis sobre los retos conceptuales y metodológicos en las ciencias sociales de forma más genérica y acerca de nuestros análisis sobre la educación en la era de la globalización de forma más específica. Son fundamentalmente los cambios de escala y los significados de gobernanza en y a través del cual la educación ha sido llevada a cabo, lo que ha puesto en evidencia las deficiencias de las teorías previas.

En este capítulo nos centramos en cuatro supuestos fundamentales que todavía se identifican en la investigación en educación, los cuales consideramos que son cuestionados por la globalización: nacionalismo metodológico, estatismo metodológico, “educacionismo” metodológico y “fetichismo del espacio”– o tal como los hemos mencionado en otras ocasiones – un conjunto de “ismos”. Por “ismos” entendemos una tendencia a analizar estas categorías como naturales, estáticas y no modificables, o en otras palabras, ontológicamente y epistemológicamente cosificadas. La aceptación de estas categorías puede suponer que la comprensión de los cambios provocados por la globalización, pueda ser alterada por los puntos de vista que no plantean problemas a los conceptos de nacionalismo, estado, sistemas educativos y geometría territorial de la educación, aunque estas mismas transformaciones conlleven cambios acerca de, o en el

trabajo hecho por los estados nacionales y los sistemas educativos y por lo tanto, afecten su validez.

Cuatro teorías sobre investigación en educación

(I) Nacionalismo metodológico

El más destacado y relevante ejemplo de nacionalismo metodológico es el Estado-nación. El Estado-nación ha sido la unidad de análisis de la educación comparada a lo largo de la historia. De hecho, ha sido la base de la comparación y de lo que ha sido comparado. Tal como señala Daniel Chernilo: "...el Estado-Nación aparece como el principal motor sobre el cual todo el proyecto de modernidad cobra sentido" (Chernilo, 2006: 129). Puede ser analizado como la institución que incorpora los principios de modernidad y según el cual, estos principios pueden ser transmitidos. Es más, el concepto de Estado-nación es posteriormente reforzado por estar arraigado en un sistema estable de estados similares (donde los Estados-nación son reconocidos como entidades legales según la legislación internacional), lo cual profundiza la dificultad de ver más allá y de imaginar posibles alternativas.

El Estado-nación ha sido el concepto central en el cual el nacionalismo metodológico se ha basado y se han sustentado las ciencias sociales (Martins, 1974). Podemos identificar cuatro aspectos a destacar de esta idea (para un análisis más extenso del concepto de nacionalismo metodológico en educación comparada, ver Dale, 2005). El primero y más conocido es la idea que el nacionalismo metodológico ve al Estado-nación como el contenedor de la sociedad, de manera que comparar sociedades supone comparar Estados-nación (ver también Beck, 2002; Beck y Sznajder, 2006) y comparar sus respectivos sistemas económicos, culturales y sociales. Recurrir a lo nacional como categoría de análisis en una explicación cultural acostumbra a conllevar utilizar categorías como indio, coreano dando poca importancia a las enormes diferencias entre estas categorías tanto por lo que se refiere a nivel de identificación como a los diferentes grupos étnicos. El segundo aspecto hace referencia a la estrecha relación del término Estado-nación con los análisis comparativos en las estadísticas donde lo nacional es utilizado como la unidad de análisis para realizar comparaciones entre países. Tal como expuso uno de nosotros en otras ocasiones, el nacionalismo metodológico se basa en el Estado-nación hasta el punto que la única realidad que somos capaces de describir estadísticamente hace referencia a lo nacional y a lo sumo a lo internacional (Dale 2005: 126). El tercer elemento de la problemática surge de la tendencia de poner al mismo

nivel un nacionalismo metodológico no renovado con una concepción de globalización aun demasiado poco específica, en una relación de suma cero. Ello significa que el protagonismo y el poder de lo global ha aumentado aparentemente a expensas de un estado que ha perdido influencia. El último elemento hace referencia a la extensión e identificación del concepto de Estado-nación con un orden establecido concreto. Ello ha resultado más evidente en algunos debates sobre “soberanía”, “territorialidad” y “autoridad” (ver especialmente Ansell y Di Palma, 2004). Estos debates ven sobretodo la combinación de responsabilidades y funciones que los Estados-nación han asumido como responsables de un contingente histórico más que de una necesidad funcional o incluso óptima. Entonces, a pesar del supuesto ontológico según el cual “una región de espacio físico puede ser concebida como una personalidad empresarial”, su naturaleza, implicación y consecuencias han variado considerablemente, de hecho “la unidad de esta autoridad pública ha sido generalmente considerada como el distintivo de los conocidos estados de Westfalia (Ansell, 2006: 6), y al mismo tiempo, “la característica principal de los estados modernos sobre la legislación territorial es la consolidación de una autoridad parcializada y personalizada en un terreno público” (Ruggie, 1993: 151). Sin embargo, “la autoridad pública ha sido delimitada por unos límites de territorialidad nacional, y también lo ha sido la articulación de los intereses e identidades que refuerzan y crean demandas hacia dicha autoridad” (ibíd.: 8). La cuestión recae entonces sobre la implicación en un mundo en el cual las relaciones entre la territorialidad, la autoridad y los intereses presentes en una sociedad, que se refuerzan mutuamente, no podrán darse por descontados” (Ibíd.: 9).

(II) Estatismo metodológico

Si el nacionalismo metodológico hace referencia al Estado-nación como “recipiente” de las sociedades, el relacionado pero menos reconocido estatismo metodológico hace referencia a la existencia de una forma particular e intrínseca en todos los estados. Es decir, asume que todas las políticas han sido dirigidas, organizadas y administradas de la misma forma, con los mismos problemas y responsabilidades y con el mismo conjunto de instituciones. El problema surge porque el estado, como objeto de investigación, existe tanto como fuerza material como construcción ideológica (Mitchell, 1999: 76). La construcción ideológica del estado tiende a dominar y desplegarse, por ejemplo, a través de las intervenciones globales como la “buena gobernanza” en las agendas promovidas por el Banco Mundial (Weiss, 2000). Tal como apunta Bourdieu (1999:53), hay que añadir a estas consideraciones la problemática que

existe para el analista cuando se crean categorías para el estado y cuando éstas son profundamente inculcadas en las sociedades, incluso sociedades en la cuales dichas categorías son consideradas como naturales. De esta manera “...esforzarse a pensar en el estado, es asumir el riesgo de adjudicar (o ser adjudicado por) una forma de pensar que supone solicitar al estado categorías de pensamiento creadas y aseguradas por el mismo estado y por ello, no reconocer su más profunda verdad” (Bourdieu, 1999: 53).

Ello lo vemos en la medida en que se sobreentiende que una supuesta serie de instituciones actúan como el patrón para la administración de las sociedades, y que dicho patrón ha sido fundado en Occidente durante el siglo XX y en concreto, en los estados de bienestar de las socialdemocracias que han predominado durante la segunda mitad del siglo (ver Zurn y Leibfried, 2005: 11). Una cuestión central e incluso podríamos decir que única sobre esta idea es que las cuatro dimensiones de los estados elaboradas por Zurn y Leibfried (recursos, derecho, legitimidad y bienestar) convergen en un terreno a nivel nacional y con unas instituciones nacionales. Lo que Zurn y Leibfried dejan claro de todos modos, es que “los cambios producidos durante los últimos 40 años no consisten en una simple arruga en los tejidos de los Estados-nación sino más bien se trata una desintegración del delicado tejido nacional de su etapa dorada” (Ibíd.: 1). Por decirlo de otro modo, tanto la suposición de que existe un conjunto de responsabilidades comunes y de medios para alcanzarlos y la suposición de que son necesariamente más contingentemente asociados entre sí, ya no es sostenible actualmente fuera de un “estatismo metodológico” permanente.

En este sentido, podríamos mencionar dos suposiciones más acerca del “estatismo metodológico” en las ciencias sociales en general y en la educación en particular. La primera es el reconocimiento de su especificidad de localización como la base del “estatismo metodológico”. El modelo de estado, que se dio por sentado en el discurso académico en la mayoría de las ciencias sociales, no era uno que hubiera sido establecido o presente en la mayor parte de países en vías de desarrollo. Este modelo no solo fue impuesto en la mayoría de estados post-coloniales creados después de la Segunda Guerra Mundial, sino que su aceptación formal y su apego, se convirtieron en el principal fundamento de pertenencia a la comunidad internacional. Tal como ha sido apuntado por Ferguson y Gupta (2002), entre otros, ese modelo de estado no fue nunca un modo eficaz de concebir la forma en que la mayoría de las sociedades en vías de desarrollo eran gobernadas. Ellos ven el control de los estados en dos sentidos; *verticalidad*, “haciendo referencia al estado como institución que de alguna manera está

por encima de la sociedad civil, la comunidad y la familia” (Ibíd.: 982). Esta hipótesis de arriba abajo contrasta con la *inclusión de las masas*, pues “el estado (conceptualmente fusionado con la nación) está ubicado dentro de una serie cada vez mayor de círculos que se inicia con la comunidad familiar y local y termina con el sistema de Estado-nación” (Ibíd.). Dicha conceptualización produce una sensación de red anidada jerarquizada. Esta forma de representación política impuesta, y con ella la soberanía del Estado, tiene no sólo la intención de distorsionar las supuestas formas justas, eficientes y eficaces de gobernar en esos países, sino de buscar la aceptación como explicación válida y rigurosa por parte de los académicos y los políticos sobre la base de que el mismo término significa lo mismo, independientemente de las circunstancias, y ha distorsionado igualmente el análisis del concepto de gobernanza de los países en desarrollo. Ruggie resume la profunda influencia de estas tesis en las ciencias sociales así como en los estudios sobre la educación y el desarrollo internacional cuando le atribuye “una mentalidad extraordinariamente empobrecida...que es capaz de visualizar retos a largo plazo en el sistema de estados sólo en términos de entidades que son institucionalmente sustituibles para el estado” (1993: 143). Nuestra postura aquí no es sugerir que el estado es un actor irrelevante. Es y continúa siendo un importante entramado de instituciones capaz de movilizar el poder y actuar legítimamente. Por el contrario, nuestro enfoque subraya, en primer lugar, que el estado se representa a sí mismo como una forma universal en lugar de como una representación particular que se haya universalizado, y en segundo lugar, que la forma como el estado llega a ser proyecto y contenedor de poder ha evadido el escrutinio intelectual riguroso.

La principal conclusión que puede extraerse de este breve análisis es que, para responder a los procesos globalizadores con una investigación educativa, es necesario reconocer que el uso del término Estado como concepto explicativo, sin grandes matizaciones, supone aceptar una representación inexacta del mundo y perpetuar un determinado resultado de imposición política. En pocas palabras, una de las consecuencias de la globalización para la educación comparada y para las ciencias sociales en general, es dejar claro que el Estado-nación debe ser considerado como el *explanandum*, como necesidad de explicación más que como *explanans*, como parte de la explicación. O, por decirlo de otra manera, los componentes a los que abarca el significado de Estado-nación, deberían ser desagregados, y su categoría y sus

asociaciones examinadas de nuevo en un mundo globalizado, por expertos en educación comparada y otros científicos sociales en general.

Podemos ilustrar los aspectos expuestos anteriormente acerca del estatismo metodológico reconociendo que el Estado-nación ya no es el único, más importante e indiscutible actor en el área de la educación. En efecto y tal como sugiere Chernilo (2006: 134), lo que debe ser explicado es cómo se las ha arreglado para presentarse como el principal centro de poder y contenedor de esas relaciones sociales, incluyendo la educación como una geometría específica de funciones, cuando la investigación empírica podía mostrarnos que este no era el caso. A parte de eso, podemos ver que si nos fijamos atentamente en la gobernanza educativa, es decir, en la combinación y coordinación de las actividades, los actores/agentes, escalas, a través de los cuales la educación es constituida y distribuida en las sociedades nacionales, podemos identificar cuatro categorías de funciones que en conjunto constituyen la gobernanza educativa (y que resultan para el bien del análisis mutuamente excluyentes y exhaustivos): financiación, provisión o distribución, propiedad y regulación. Estas gestiones pueden llevarse a cabo de forma independiente y por una serie de agentes al margen del estado, aunque el Estado sigue siendo un posible agente de gobernanza educativa que actúa en un conjunto múltiple de escalas, desde lo local a lo global.

Un ejemplo del tipo de teorización posible gracias al reconocimiento y al rechazo del nacionalismo metodológico y del estatismo metodológico, es concebir la educación como no necesaria y exclusivamente asociada al Estado-nación, pero ciertamente constituida a partir de los mecanismos complejos de las (re)divisiones funcionales y escalares de la labor de la gobernanza educativa (ver Dale, 2003), lo que puede significar cualquiera o cada uno de los *locus* de gobernanza, los *loci* paralelos de gobierno a diferentes escalas, o formas híbridas de gobierno a través de escalas y/o funciones y/o agentes. Por ejemplo, desde la reestructuración de la educación en el Reino Unido y la emergencia de nuevos procesos de regionalismo europeo, varios aspectos importantes de la gobernanza educativa están siendo separados de lo subnacional y reconstituidos hacia arriba en las escalas nacionales y europeas y hacia abajo en las escuelas. Aquí lo que ampliamente se entiende por gobernanza reemplaza el supuesto de que el estado rige siempre y necesariamente a la educación a través del control de todas las funciones del gobierno por lo que vendría a llamarse la coordinación de la coordinación, con el estado conservando posiblemente el rol de coordinador o regulador como último recurso (ver Dale, 1997).

(III) “Educacionismo” metodológico

La educación ha sido uno de los compromisos fundamentales de las sociedades modernas y modernizadas. Des de principios del siglo XIX, la extensión de la educación ha sido un elemento crucial del Estado-nación moderno en el interés de un progreso colectivo y de un logro de una mayor equidad y justicia (Meyer, 1999: 131). Tal como apunta Meyer, “esos principios resultaron cada vez más predominantes durante el paso del tiempo y después de la Segunda Guerra Mundial, se hicieron varias declaraciones por parte de las Naciones Unidas, la UNESCO y de los más influyentes científicos sociales sobre el papel de la educación como un componente esencial para la economía nacional y para el desarrollo político, como se señala en la teoría del capital humano”.

La educación aparecía en primer plano y como constante de los tres componentes que estamos aquí analizando. Después de todo, prácticamente todo el mundo ha ido a la escuela o va a tener la oportunidad de ir –así es como se define la educación en los Objetivos del Milenio. De todos modos, somos conscientes que lo que se entiende por educación puede variar significativamente según las diferentes dimensiones y que las experiencias educativas difieren notablemente.

A pesar de ello, la educación tiende a ser vista como algo estático, abstracto y absoluto del mismo modo que en el nacionalismo metodológico y que en el estatismo metodológico. Sin embargo, la educación más que proporcionar una explicación, la requiere. Ello también tiene consecuencias similares para el análisis y la comprensión. Una demostración de ello se puede observar en los análisis de Meyer et al. sobre los 'guiones implícitos' de la educación (ver por ejemplo, Meyer et al., 1992). La característica más importante que estos discursos dan por descontada consiste en equiparar la educación con la escolarización (obligatoria). También podemos observar que los elementos centrales a los que nos referimos en educación han co-evolucionado de un modo bastante similar –en realidad, a lo largo del proceso de desarrollo del Estado-nación (ver Green, 1993) – y tal vez sea imprescindible desmontar su conceptualización de un modo parecido al desmontaje operado por quienes convierten la educación en una industria con fines de lucro que opera tanto a escala local como transnacional.

Esta idea también ha sido realizada por los “comparativistas” Brai y Kai (2007: 141), quienes señalan que mientras que los sistemas educativos han sido durante mucho tiempo una unidad de análisis importante “...un estudio muestra que los investigadores

rara vez definen lo que entienden por sistemas”. Una cuestión importante de este debate, argumentan, es que los sistemas educativos y la educación son difíciles de delimitar, y por tanto, de describir.

Así mismo, debemos plantear que el concepto de educación se aleja de una exploración analítica debido a su carácter dual, descriptivo y normativo. Descriptivo en el sentido que tiende a referirse a un sistema, por ejemplo, los institutos o las escuelas. Lo que se escapa en esta descripción son todas las demás influencias, como son el hogar, grupo de iguales, el lugar de trabajo, entre otros, que contribuyen al aprendizaje de la persona. Por otra parte, es normativo en el sentido que está cargado de valores y de que la educación, en este caso la escolarización y el sistema educativo, es visto como algo positivo y que la educación que uno recibe en tal ambiente tiene un valor positivo. Se infiere que estas explicaciones deben estar vinculadas a lo que es efectivamente un imaginario normativo global donde se establece que la educación debe ser necesariamente un elemento favorable (Meyer, 1999). Esto supone que la justificación de la educación es universalmente consensuada y el “educacionismo” asume que los sistemas educativos son creados para ello, lo cual conlleva la consecuencia, como John Meyer señala, de que la mayoría de estudios en sociología de la educación se dedican a subrayar las insuficiencias y las deficiencias en el cumplimiento de estos propósitos (Meyer *ibíd.*). Este sesgo normativo nos permite dejar de lado el hecho de que la educación hace referencia a la adquisición de unos conocimientos concretos; conocimientos que pueden o no ser útiles para un individuo o un grupo, dependiendo de su estatus social (Bourdieu, 1997). Es también eficaz el papel de la educación en los sistemas capitalistas, como herramienta para la estratificación social.

La idea de la “educación como un derecho humano”, según la cual (como ya hemos apuntado) se entiende el acceso a la escolarización, es una muestra más del punto que estamos tratando. De todos modos, ¿de qué hablamos cuando decimos derecho? ¿El derecho a que se tengan en cuenta tus propios conocimientos contextualizados en un entorno? ¿O a que se ignoren? Si bien tiene cierta ventaja política el hecho de tener un concepto que pueda atraer una gran variedad de significados (como por ejemplo justificar que las sociedades modernizadas necesitan del acceso a la educación a través de la provisión de las escuelas), su utilización implica un importante trabajo analítico que debe realizarse en la búsqueda detallada de los propósitos, los procesos, las prácticas y los resultados educativos.

El concepto “educacionismo” también está compuesto por dos factores simplificadores y que auto-limitan el propio análisis sobre el campo de la educación. Una rígida estrechez de miras restringe las bases del estudio de la educación a enfoques que forman parte del ámbito y que a menudo, aparecen en trabajos que tan solo contienen el concepto de educación en sus títulos. Ello conlleva a los análisis que comparten los mismos supuestos acerca del campo, con un léxico parecido evitan la posibilidad de llegar a ser incomprensible (ver Dale 1994). La estrechez de miras de las instituciones hace referencia también a la tendencia según la cual en todos los estudios sobre educación se aceptan los sistemas educativos existentes, las instituciones y las prácticas por separado como el enfoque apropiado para sus investigaciones, y por el contrario, no se parte de ponerlos en cuestión (ver Dale 2005: 134).

En las conclusiones de su ensayo, Brai y Kay hacen un llamamiento a los académicos a explorar las implicaciones de las diferentes definiciones y sus limitaciones con el fin de examinar nuevas maneras de conceptualizar la educación. Nosotros apoyamos este punto de vista. Creemos que existen tres elementos que intervienen a la hora de analizar esta problemática. La primera consiste en desagregar o desarticular estos diferentes componentes. La segunda es tratar de establecer los factores determinantes y las consecuencias de los límites y del contenido de la educación como un segmento diferenciado. El tercer aspecto supone centrarse en las cuestiones en torno a cómo, por quién y bajo qué circunstancias la educación es representada actualmente.

La primera, que hemos discutido previamente (ver Dale, 2000), implica la sustitución del concepto de educación por una serie de cuestiones que cualquier experto en el ámbito de la educación debe hacerse. Esto implica básicamente la representación acordada de la educación en un conjunto de variables o cuestiones, tal y como se muestra en la tabla 1. La idea básica detrás de estas “cuestiones educativas” es que en lugar de suponer/aceptar que todas ellas significan lo mismo, se trata de darse cuenta de que, cuando hablamos de educación, planteamos una serie de cuestiones concretas que pueden enmarcar los debates y proporcionar una base para una discusión coherente y una comparación sistemática. Estas cuestiones también dejan entrever la aparición, a través de aclaraciones acerca de la gobernanza y sus consecuencias, del hecho de que el conocimiento y su producción, circulación, consumo y transformación es un proceso altamente político que exige de un rigor por parte de los investigadores debido a su especial relevancia.

(IV) “Fetichismo del espacio”

En este cuarto apartado nos ocupamos de un problema más reciente en la investigación en educación, que tiende a ajustar el “contexto” estableciendo lo global y la globalización como el nuevo elemento de la sociedad. Un enfoque común es privilegiar a los resultados que son indiscutiblemente globales (como la referencia a la expansión de los organismos internacionales tales como la OMC), haciendo caso omiso de los cambios más complejos dentro de las naciones que han tenido y están teniendo lugar. Ejemplos de ello son el crecimiento de departamentos de comercio exterior, los cuales se centran exclusivamente en la comercialización de los servicios educativos (como el caso de Australia); el incremento de los sectores educativos con ánimo de lucro, como en los Estados Unidos y el impacto de las universidades globalmente competitivas en las comunidades locales. Otro es el que vemos en algunos trabajos presentados para su revisión a la revista que editamos: *Globalization, Societies and Education* o en conferencias. La globalización aparece en el título y en el texto pero sin embargo esto es lo único.

Tabla 1: Cuestiones en educación

<p>Nivel 1: Prácticas educativas</p>	<p>¿Quién es enseñado (o aprende a través de los mecanismos diseñados para fomentar el aprendizaje), qué, cómo y por qué, cuándo, dónde, por quién y de parte de quién, bajo qué circunstancias inmediatas y más amplias condiciones y con qué resultados? ¿Cómo, por quién y con qué fines es evaluado?</p>
<p>Nivel 2: Políticas de la educación</p>	<p>¿Cómo, en búsqueda de propuestas manifiestas y latentes con fines sociales, económicos, políticos y educativos; en qué modelo de coordinación (financiación, suministro, propiedad, regulación) de la gobernanza educativa; por quién; siguiendo qué <i>path dependecies</i> (sectoriales y culturales), son estas cuestiones decididas, administradas y/o gestionadas de forma problemática?</p>
<p>Nivel 3: Juego de fuerzas políticas en educación</p>	<p>¿Qué divisiones del trabajo (funcionales, escalares y sectoriales) de la gobernanza educativas están teniendo lugar? ¿En qué dirección van las problemáticas centrales del capitalismo (acumulación, orden social y legitimación) que son reflejadas en el mandato, la capacidad y la gobernanza educativa? ¿Cómo y hasta</p>

	<p>qué punto existen contradicciones entre las soluciones focalizadas?</p> <p>¿Cómo se definen las limitaciones del ámbito educativo y cómo se solapan y como se relacionan con otros ámbitos?</p> <p>¿Qué funciones educativas se desarrollan en otros ámbitos?</p> <p>¿Cómo se relaciona el sector educativo con la ciudadanía y con los “regímenes” de género?</p> <p>¿Cómo, a qué escala y en qué configuraciones sectoriales, contribuye la educación al arraigo de la acumulación en las instituciones extra-económicas y su estabilización por medio de ellas? (Una vez más, este aspecto podría ser ampliamente debatido, al menos con una o dos frases más).</p> <p>¿Cuál es la naturaleza de la intra- e inter-escalar y las relaciones intra- e inter-sectoriales (contradicciones, cooperación, indiferencia mutua)?</p>
Nivel 4: Resultados	¿Cuáles son los resultados (individuales, privados, públicos, colectivos y comunitarios) de la “Educación”, en cada nivel escalar?

No conocemos ni el impacto que tiene la globalización en las políticas, programas y prácticas ni tampoco de qué tipo de fenómeno se trata. En estos casos, lo global y la globalización son conceptos inertes, mientras que el recipiente –el contexto– esta simplemente modulado con un ajuste del contenido, como un nuevo producto a la venta. Brenner (2003: 38) describe esta tendencia de las ciencias sociales como “fetichismo del espacio”. Se trata de “...una concepción del espacio social que es intemporal y estática, y por lo tanto inmune a la posibilidad de ser modificada por un cambio histórico”. Aunque nos encontremos en un contexto globalizado, sus dinámicas causales (o en otras palabras, la respuesta a ¿qué hay de nuevo en los espacios?), son ausentes.

Existen muchas otras maneras en las que el “fetichismo del espacio” es evidente en la investigación sobre la educación y la globalización. Tomemos como ejemplo la investigación sobre la reestructuración de la educación que se centró en la descentralización y que fue tan difundido a lo largo de los 80 (cf. Caldwell y Spinks, 1988). A conceptos como “local” y “localidad” se les tendía a adjudicar un significado destacado y romantizado (familiar, positivo); en contraposición a lo nacional o global (fuerza externa y poderosa, espacio abstracto y peligroso). Se hacía referencia a lo local

como un sitio donde una comunidad imaginaria tenía fuertes vínculos sociales (capital social), y las acciones de la comunidad estaban encaminadas hacia lo colectivo y no a intereses particulares. Ello engloba la esencia de la naturaleza de la comunidad y sus intereses y relaciones.

En la amplia literatura acerca de la globalización, la distribución del espacio se reduce artificiosamente a las opciones binarias de lo global y lo local. Varios problemas surgen como resultado de ello. Uno de ellos es que "...lo global aparece como un telos en movimiento en un proceso en curso llamado globalización" (Gibson – Graham, 2002: 27) que difícilmente puede ser transformado. Si bien esto es de esperar, cuando por ejemplo, los políticos movilizan el apoyo para un proyecto político, no es particularmente útil en el campo de la investigación porque tiende a conceptualizar la globalización como un proceso sin sujeto (Hay, 1999). El problema que surge aquí no es sólo que los actores (estados, empresas, multinacionales, organizaciones internacionales y demás) no estén sometidos a una evaluación sino que no sabemos de qué tipo de agentes se trata ni cuáles son sus políticas. Esto a su vez limita la acción (Robertson, 2006). Un segundo problema de este esquema dicotómico de lo local y lo global es que los procesos que podrían ser asociados a la globalización están siempre ahí fuera en vez de aquí cerca (por ejemplo en el interior de las fronteras nacionales, instituciones, interpretaciones subjetivas). De todos modos y tal como argumenta Sassen (2006):

...estos procesos tienen lugar en el interior del territorio nacional y de los dominios institucionales que han sido en gran parte contruidos en términos nacionales en la mayoría de partes del mundo. Lo que hace que estos procesos formen parte de la globalización a pesar de que se localizan en lo nacional, o más bien a nivel sub-nacional, es el hecho de que están orientados hacia las agendas globales y las instituciones internacionales. Son redes y estructuras de diferentes perspectivas, transfronterizas que pueden incluir órdenes normativas, que conectan los procesos sub-nacionales o nacionales, instituciones y actores, pero no necesariamente a través del sistema interestatal.

A fin de superar la problemática del "fetichismo del espacio" es importante que lo consideremos como parte integral de los procesos sociales y como producido por las relaciones sociales (Lefebvre, 1974). Es a la vez el objeto y el resultado de una serie de luchas que tienen lugar a escalas múltiples. Insistir en ello significa ver la sociedad y el espacio como partes integrales la una del otro en lugar de considerar el espacio como un

telón de fondo indiferenciado contra el cual las relaciones sociales tienen lugar, como cuando se considera la globalización como un contexto intercambiable o de novedad. Tal como señala Massey: "...el espacio se compone de relaciones sociales extendidas" (1994:2). Y continúa:

La realidad que vivimos en nuestra vida cotidiana es totalmente dispersa, no puede ser localizada ni en sus fuentes ni en sus repercusiones. El grado de dispersión o extensión puede variar entre los grupos sociales pero la cuestión es que la geografía no será territorial. ¿Dónde trazar la línea en torno a la realidad vivida de tu vida cotidiana?... Si pensamos en el espacio de un modo relacional, entonces se trata de la suma de todas nuestras conexiones, siendo estas plenamente asentadas y pudiéndonos trasladar por todo el mundo (Massey, 2005: 184-185).

Tomando en cuenta las tesis de Massey y Sassen a la vez, es importante que nuestros imaginarios en investigación se resistan a formas de pensar el espacio tanto aquí como allá, sino más bien como funciones sociales que forman parte de conjuntos complejos.

Esta manera de pensar el espacio en relación con la educación nos permite observar la producción del conocimiento, su distribución, su consumo y su transformación, tanto de sus formas "oficiales" (ver Apple, 1990) como de las no oficiales, como estar constituyendo y ser constituido en términos espaciales, y como esta organización del espacio es una geometría específica de poder, un conjunto de relaciones en movimiento e institucionalizadas que no solo tienen alcance horizontal y vertical, sino que estos procesos también son dinámicos. Tal como argumenta Massey, ya que "...las relaciones sociales están imbuidas por el poder y la significación, el espacio es como una geometría de poder y significación en constante transformación" (1994:2).

Si enriquecemos nuestro análisis de los significativos cambios en la gobernanza con este concepto del espacio, por ejemplo en los casos de las políticas de elección de centro o de la creación de un mercado educativo global, podemos ver cómo el espacio y la escala (como estructura de partición vertical – Collinge, 2005: 189) son dinámicas esenciales en este proceso. Butler y Robson (2003: 6), por ejemplo, muestran cómo las familias de clase media en Londres, en contraste con las familias de clase trabajadora, adoptan un enfoque estratégico en el mercado educativo con toda la área metropolitana como si de un mercado único se tratara, donde se puedan identificar las oportunidades más adecuadas para sus hijos. Sus prácticas, a su vez, constituyen el espacio y las relaciones sociales que subyacen en un mercado educativo altamente selectivo por parte

de las clases medias. Este carácter estratégico y relacional también es remarcado en las obras de Water (2006: 1048) sobre de qué manera las familias de clase media en Hong-Kong “emplean estrategias territoriales para evitar la competencia académica local, y consecuentemente, la reproducción social localizada, acumulando un valioso capital cultural en Canadá”. Esto a su vez socava el valor de la educación a escala local. Del mismo modo, podemos ver cómo los nuevos proyectos educativos están siendo contruidos en función del espacio para poder construir diferentes tipos de conocimiento/espacio que compitan con proyectos ya existentes, tales como la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior competitivo a través de la reorganización de la educación superior de los Estados Miembros europeos y demás (Keeling, 2006); la construcción de una industria de educación mundial bajo los auspicios de regulación de la OMC (Robertson, Bonal y Dale, 2002); o la toma de posición a nivel mundial de las universidades australianas que a su vez conforman el espacio global de la educación superior (Marginson, 2007). Estas nuevas formaciones están constituidas a través de nuevas estrategias y relaciones sociales. Los actores que han participado en estos proyectos han utilizado espacios multi-escalares tanto para desestabilizar (Bolonia) como para evitar (exportación mundial de los servicios educativos) los intereses institucionalizados de la profesión docente.

Conclusiones

En este capítulo se han avanzado cuatro argumentos metodológicos en relación a la investigación en educación y la globalización: el nacionalismo metodológico, el estatismo metodológico, el “educacionismo” metodológico y el “fetichismo del espacio”, los cuales son disposiciones permanentes en las ciencias sociales en general y en la investigación en educación, concretamente. El objetivo de ofrecer este punto de vista crítico es poder ser conscientes de ello en nuestros propios estudios de investigación. Nuestra esperanza es poder abrir un debate acerca de las implicaciones de la globalización en la investigación en educación.

Hemos argumentado que, en su conjunto, hacer del contenedor nacional el centro de toda atención analítica es más problemático que nunca en una época de globalización, mientras que la tendencia a cosificar o fetichizar el nivel nacional, puede ser visto como una forma de extender la forma de gobernar –estatismo– y en el caso de áreas tales como la educación comparada, al objeto de estudio, la educación. En segundo lugar,

este ejercicio demuestra que los conceptos nunca fueron en realidad precisos –por ejemplo el término “estado”, en muchas ocasiones, no lo englobaba todo. En tercer lugar y lo más importante de este capítulo es que cada uno de estos conceptos está en peligro de generar, a partir de las categorías fundamentales de estudio en educación, un conjunto de lo que hemos llamado “ismos”, los cuales tienen que ser reconocidos y superados si queremos avanzar en nuestros análisis en educación, sobretodo en el análisis en educación comparada, en la era de la globalización (Dale y Robertson, 2007). Tanto las características de los sectores educativos en general como las que hacían referencia a una nación específica, han cambiado y continúan cambiando, bajo la presión de las transformaciones políticas, económicas y tecnológicas que tienen lugar en las estructuras sociales de todo el mundo. Como se desprende de la argumentación, no es simplemente una cuestión de políticas educativas, procesos y prácticas que van más allá de lo nacional, hacia un nuevo nivel. Esto sería simplemente como cometer la misma falacia, pero desde la otra dirección, a través de un romanticismo de lo mundial. El argumento más amplio y más importante, es que la educación como categoría está cambiando de formas que hacen que las hipótesis existentes y los modelos de análisis (esos que crean el “educacionismo” metodológico) resulten inservibles e incluso engañosos. Si bien los niveles globales y regionales están siendo (re)constituidos en la actualidad, hablar de y/o investigar en educación en una era de globalización, significa que estamos atentos a formas complejas en que los procesos de conocimiento que se auto-designan como educación, están siendo construidos/constituidos a escalas múltiples, tanto fuera como dentro de las fronteras nacionales. Por último, si se añade simplemente “globalización” a la categoría de educación sin prestar suficiente atención a lo que significa hablar de la distribución territorial y sus poderes causales, se corre el riesgo de fetichizar el espacio. Esta práctica tiene implicaciones estratégicas en el sentido que nos arriesgamos a olvidar la diferente forma en que los actores clave están usando las políticas territoriales para nuevos proyectos educativos, con distintas lógicas que potencialmente generan unas relaciones sociales altamente desiguales.

Referencias

Ansell, C.K. (2004). Restructuring authority and territoriality. In C.K. Ansell & G. Di Plam (Eds.), *Restructuring territoriality: Europe and the United States compared*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ansell, C.K., & Di Plam, G. (Eds.). (2004). *Restructuring territoriality: Europe and the United States compared*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Apple, M. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. London and New York: Routledge.
- Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture and Society*, 19 (1-2), 17-44.
- Beck, U., & Sznaider, N. (2006). Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: A research agenda. *The British Journal of Sociology*, 57 (1), 1-23.
- Bourdieu, P. (1999:53). Rethinking the state: Genesis and structure of the bureaucratic field. In G. Steinmetz (Ed.), *State/ Culture: State formation after the cultural turn*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Bourdieu, P. (2006). The forms of capital. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & A. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Bray, M., & Kai, J. (2007). Comparing systems. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods*. Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre.
- Brenner, N. (2003). *New state spaces: Urban governance and the rescaling of the state*. Oxford: Oxford University Press.
- Butler, T., & Robson, R. (2003). Plotting the middle classes: Gentrification and circuits of education in London. *Housing Studies*, 18 (1), 5-28.
- Caldwell, B., & Spinks, J. (1988). *The self managing school*. Lewes: Falmer Press.
- Chernilo, D. (2006). Methodological nationalism and its critique. In G. Delanty & K. Kumar (Eds.), *The Sage handbook of nations and nationalism* (pp. 129-140). London: Sage.

Collinge, C. (2005). The difference between society and space: Nested scales and the return of spatial fetishism. *Environment and Planning D: Society and Space*, 23, 189-206.

Cox, R. (2002). *The political economy of a plural world: Critical reflections on power, morals and civilisation*. London and New York: Routledge.

Dale, R. (1994). Applied education politics or political sociology of education? Contrasting approaches to the study of recent education reform in England and Wales. In D. Halpin & B. Troyna (Eds.), *Researching education policy*. London and Washington: Falmer Press.

Dale, R. (1997). The state and the governance of education: An analysis of the restructuring of the state-education relationship. In A. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A.S.Wells (Eds.), *Education, culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press.

Dale, R. (1999a). Globalization: A new world for comparative education? In J. Schriewer (Ed.), *Discourse and Comparative Education* (pp. 87-109). Bern: Peter Lang.

Dale, R. (1999b). Specifying globalization effects on national education policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), 1-17.

Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a “Common World Education Culture” or Locating a “Globally Structured Agenda for Education”? *Education Theory*, 50 (4), 427-448.

Dale, R. (2003). *The Lisbon Declaration: The reconceptualisation of governance and the reconfiguration of European educational space*, a paper presented to the RAPPE Seminar Governance, Regulation and Equity in European Education Systems, Institute of Education 20-21st March, 2003.

Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge and comparative education. *Comparative Education*, 41 (2), 117-150.

Dale, R., & Robertson, S. (2007). Beyond “Isms” in comparative education in an era of globalization: Political and methodological reflections. In A. Kazamias & R. Cowan (Eds.), *Handbook on comparative education*. Netherlands: Springer.

Ferguson, J., & Gupta, A. (2002). Spatializing states: toward an ethnography of neoliberal governmentality, *American Ethnologist*, 29 (4), pp. 981-1002

Foucault, M. (1982). The subject and power, *Critical Enquiry*, 8 (4), pp. 777-95.

Gibson-Graham, J. K. (2002). Beyond global vs. local: economic politics outside the binary frame, A. Herod and M. Wright (Eds.) *Geographies of Power: Placing Scale*, Oxford: Blackwells.

Green, A. (1993). *Education and State Formation: the Rise of Education Systems in England, France and the United States*, New York: St. Martins.

Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*, Oxford: Blackwells.

Harvey, D. (2006). *Spaces of Global Capitalism: Towards a Theory of Uneven Development*, London: Verso.

Hay, C. (1999). *What place for ideas in the structure-agency debate? Globalisation as a process without a subject*, paper presented to BISA, Manchester.

Hobsbawm, E. (1999). *The New Century*, London: Abacus.

Jessop, B. (1999). The changing governance of welfare: recent trends in its primary functions, scale and modes of coordination, *Social Policy and Administration*, 34(3) (4), pp. 348-59.

Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse *European Journal of Education* 41 (2), 203–223.

- Lefebvre, H. (1974). *The Production of Space*, Oxford: Blackwells.
- Marginson, S. (2007). Global position and position taking: the case of Australia, *J. of Studies in International Education*, 11 (5), pp. 5-32.
- Martins, H. (1974). Time and theory in sociology, in J. Rex (ed.) *Approaches to Sociology*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*, Cambridge: Polity Press.
- Massey, D. (2005). *For Space*, London: Sage.
- Meyer, J. (1999). The changing cultural content of the nation-state: a world society perspective, in G. Steinmetz (Ed.) *State/Culture: State Formation After the Cultural Turn*, Ithaca and London: Cornell University Press.
- Meyer, J., Benavot, A., & Kamens, D. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, Philadelphia: Falmer Press
- Mitchell, T. (1999). State, Economy and the State Effect, in G. Steinmetz (Ed.) *State/Culture: State Formation After the Cultural Turn*, Ithaca and London: Cornell University Press.
- Mittelman, J. (2004). *Whither Globalization? The Vortex of Knowledge and Ideology*, London and New York: Routledge.
- Newman, J. (2001). *Modernising Governance: New Labour, Policy and Society*, London: Sage.
- Robertson, S. Bonal, X. and Dale, R. (2002). *GATS and the Education Service Industry*, 46 (4), pp. 472-96.
- Robertson, S. L. (2006). Absences and imaginings: the production of knowledge on

- globalisation and education, *Globalisation, Societies and Education*, 4 (2), pp. 303-318.
- Ruggie, J. G. (1993). Territoriality and Beyond: Problematizing Modernity in International Relations *International Organization* 47, 1, 139-74.
- Sassen, S. (2003). *The participation of states and citizens in global governance*, Project Muse, <http://muse.jhu.edu>
- Sassen, S. (2006). *Territory, Authority, Rights: From Medieval to Global Assemblages*, Princeton: Princeton University Press.
- Scholte, J-A., (2005). *Globalization: A Critical Introduction*, Basingstoke: Palgrave
- Waters, J. (2006). Emergent geographies of international education and social exclusion, *Antipode*, 38 (5), pp. 1046-68.
- Weiss, T. (2000). Governance, good governance and global governance, *Third World Quarterly*, 21 (5), pp. 795-814.
- Zurn, M., & Leibfried, S. (2005). Reconfiguring the national constellation *European Review* 13, 1-36.