

EDUCACIÓN, DEMOCRATIZACIÓN Y GLOBALIZACIÓN: UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN COMPARADA*

Noel F. Mc Ginn**

** En el proceso de preparación de este artículo, recibí el excelente asesoramiento de Erwin Epstein, Steven Klees, Nasir Jalil, Mary McGinn, Mary Lou Welsh y James Williams. Aprecio mucho su amistad.** Publicado originalmente en Comparative Education Review, Vol. 40, No. 4, november 1996, con el título "Education, democratization and globalization: a challen for comparative education". Traducción del inglés por Carlos M. de Allende.*

En la actualidad, el gobierno de los Estados Unidos de América y muchos organismos internacionales de crédito están promoviendo lo que Adam Przeworski ha llamado "el más grande experimento con inspiración ideológica desde que José Stalin inició la industrialización forzada de la Unión Soviética."¹ A viejos amigos y antiguos enemigos por igual, se les dice que deben tragar dolorosas recetas económicas con el pronóstico confiado de que éstas traerán modernización y democracia. La "terapia de choque" para las economías perturbadas es justificada por la promesa de salud política y económica. Las políticas se basan en pruebas insuficientes, urdidas en estudios multinacionales que ignoran la diversidad de clases, géneros y étnias y los cambios en el tiempo.

Un aspecto clave del "más grande experimento" es la exportación de una "educación cívica" que predica que la democracia es el mercado libre más el capitalismo y que el desarrollo de la democracia debe ser medido por el incremento de la prosperidad privada. La ciudad siberiana de Krasnoyarsk, por ejemplo, ha invitado con la promesa de financiamiento externo a educadores de Occidente para que ayuden a planificar la enseñanza de las habilidades de la economía de mercado.² El Centro de la Empresa Privada Internacional, con sede en los Estados Unidos de América, recibe financiamiento público a través de la Cámara Estadounidense de Comercio para proporcionar capacitación a las asociaciones empresariales, información a los periodistas especializados en economía y formación empresarial a los jefes militares. Los programas insisten en exactitud, integridad, compromiso con los principios básicos de la economía de mercado y un cálculo lúcido del costo-beneficio.³ El gasto de 35 millones de dólares realizado por Estados Unidos para la educación electoral en Sudáfrica antes de las elecciones generales en ese país, indujo a Jesse Jackson a señalar que ese gasto fue más de lo que el Tío Sam había invertido en educar a los estadounidenses sobre cómo votar.⁴

Esto es una amarga ironía, ya que el país que promueve esa educación cívica tiene niveles bajos y declinantes de participación política, la primacía mundial en la construcción de prisiones, una distribución de los ingresos cada día peor, con salarios reales bajos o estancados, y una ciudadanía crecientemente desconfiada no sólo del gobierno federal sino también de todas las formas de acción colectiva. Los Estados Unidos, como Gran Bretaña, han llegado a ser un país que enfrenta una época de expectativas disminuidas.⁵

Algunos amigos de Estados Unidos han señalado esta contradicción entre la situación doméstica del país y sus esfuerzos por exportar la democracia. El presidente checo Vaclav Havel, por ejemplo, escribió que "la democracia en su actual forma occidental despierta escepticismo y desconfianza en muchos lugares del mundo... La democracia es percibida cada vez menos como un sistema abierto altamente competente para satisfacer las necesidades básicas de los individuos, es decir, como un conjunto de posibilidades que continuamente deben ser exploradas, redefinidas y puestas en práctica. En cambio, la democracia es considerada como algo ya dado, terminado y completo, algo que puede ser exportado como los automóviles o televisores, algo que el más ilustrado adquiere y el menos educado, no."⁶

¹Adam Przeworski, "The Neoliberal Fallacy", *Journal of Democracy*, No. 3,1992, p. 45.

²Ver Jan L. Tucker, "Global Lessons from Siberia", *Social Education* 57, No. 3, Marzo 1993, pp. 101-103.

³Ver John D. Sullivan, "Democratization and Business Interests", *Journal of Democracy*, No. 4, 1994, pp. 146-160.

⁴William Dalbec, "South Africa: A Voter Education Success Story", *Campaigns and Elections: The Magazine for Political Professionals* 15, No. 7, 1994, pp. 27, 55.

⁵Paul R. Krugman, *The Age of Diminished Expectation: U.S. Economic Policy in the 1990s*, Cambridge, MIT Press, 1994.

⁶Vaclav Havel, "Democracys Forgotten Dimension", *Journal of Democracy* 6, No. 2, 1995, pp. 4-10.

Los educadores afrontan un desafío especial y tienen una oportunidad de tratar y corregir estos problemas. El desafío es rechazar un falso nacionalismo y, mediante estudios científicos comparativos, contribuir a satisfacer las necesidades de un mundo hambriento de una verdadera democratización. La oportunidad es realizar investigaciones que encomien la diversidad cultural y promuevan la integración social y política de los pueblos. Los educadores deben rechazar la homogeneización que se genera en el control centralizado del mercado mundial. Deben denunciar la traición a la democracia contenida en la privatización de la política.

Existen cuatro cuestiones importantes que exigen ser atendidas por aquellos que se dedican a la educación comparativa. Ellos son la disminución de la práctica y participación democráticas en el mundo industrializado, nuestra confusión en cuanto a por qué la educación no contribuye a resolver este problema, la repercusión de la globalización económica sobre la educación y la democratización, y la urgencia de investigaciones comparativas sobre la diversidad cultural antes que sobre la homogeneización política y económica.

La declinante práctica de la democracia

La concurrencia de votantes en las elecciones estadounidenses es una de las más bajas entre los países industrializados y ha venido disminuyendo durante los 30 últimos años.⁷ En las elecciones parlamentarias de 1994 (que dieron el control de ambas cámaras del congreso nacional al Partido Republicano, sólo votó el 38% del electorado. La participación en elecciones municipales y de juntas escolares el sello de la democracia local estadounidense es muy a menudo menor al 20% del electorado.

Grupos de las más diversas convicciones deploran actualmente la declinación de la “sociedad civil”, que es considerada esencial para un sistema democrático.⁸ La derecha estadounidense está tan preocupada que la Heritage Foundation denomina ahora a su publicación de críticas política *Journal of American Citizenship* [Revista de la Ciudadanía Estadounidense]. De acuerdo con los demócratas conservadores, los Estados Unidos deberían acercarse a las organizaciones religiosas para redescubrir la comunidad y reconstruir la sociedad civil. *Mother Jones*, una revista de tendencia izquierdista, insta a rastrear las raíces nacionales hasta la Revolución, con el fin de revigorar el movimiento progresista.⁹

La “sociedad civil” que se discute comprende todas aquellas organizaciones a las que pueden pertenecer los ciudadanos y que toman decisiones y realizan acciones que afectan sus vidas. Tales organizaciones incluyen asociaciones de pequeños empresarios, clubes de veteranos, agrupaciones femeninas, organismos sindicales, sociedades étnicas, grupos religiosos, círculos de observadores de pájaros e, incluso, ligas de jugadores de bolos. Estas organizaciones y las coaliciones que forman pueden contrarrestar el poder de las grandes corporaciones y el gobierno. Es este equilibrio de poder el que hace posible que la práctica de la democracia sobreviva y prospere.

La sociedad civil, en ciertas ocasiones llamada comunidad civil, tiene cuatro características fundamentales.¹⁰ La primera es el *compromiso civil*, o participación activa en la discusión y solución de los problemas públicos, que es mucho más relevante que el voto en sí mismo. Las asociaciones funcionan como *escuelas para la democracia* donde los individuos aprenden a debatir sin pelear. Esto es cierto en aquellas asociaciones que promueven el segundo rasgo importante, *la igualdad política*. Aquí se aplican las mismas normas a todos los miembros, que están vinculados por relaciones horizontales de reciprocidad y cooperación, no por relaciones verticales de autoridad y dependencia.¹¹ Sus miembros, por lo tanto, poseen la tercera característica esencial de la sociedad civil, las actitudes y prácticas de respeto mutuo, la tolerancia de la discrepancia, la disposición para disentir sin tener que silenciar otras opiniones. La tolerancia, una condición básica, es un concepto difícil. Lo que realmente se requiere es buena voluntad para permitir que los opositores continúen expresando sus ideas erróneas. Para esto se requiere una confianza mutua o compartida, la seguridad de que los otros nos permitirán seguir expresando nuestras ideas, aunque no las compartan. Esta confianza, a su vez, depende de la creencia en cierto destino común, de una solidaridad en la que consideramos importante la existencia de los otros para alcanzar ciertos objetivos comunes.¹² Todo esto es practicado y aprendido a través del rasgo clave final, la *participación activa* en asociaciones de todo tipo, lo que hace posible aprender cómo disentir

⁷Este fenómeno es señalado por Ruy Teixeira en *The Vanishing American Voter*, Washington, Brookings Institution, 1992.

sin destrucción mutua y cómo colaborar solidariamente en las “estructuras sociales de cooperación.”¹³

Jugar a los bolos solo

La participación en asociaciones de toda clase ha decaído notablemente en los Estados Unidos y en otras antiguas democracias industrializadas. Los Boy Scouts, la Cruz Roja, las agrupaciones femeninas, los organismos sindicales, el Club de Leones, los Antes, los Alces, la NAACP¹⁴ las organizaciones de padres y maestros, y la Sociedad Audobon, son ejemplos de grupos en declinación. Cada vez más practicamos el “juego de bolos solitario” y, en consecuencia, hay progresivamente menos ocasiones para el debate serio de las cuestiones *públicas*.¹⁵ Si se considera el flujo del diálogo como la medida de una comunidad, entonces la corriente principal parece estar secándose.¹⁶ Al mismo tiempo, las actitudes públicas con respecto al comportamiento de otros se han vuelto menos tolerantes.¹⁷

Ese alejamiento de la discusión pública, si bien importante, por sí mismo no es mortal. Lo que *es* realmente amenazante para la vida democrática es la notable reducción de la confianza en las instituciones democráticas y la consecuente retirada general de la *práctica* de la democracia. Esta retirada está muy difundida en los países industrializados.

Algunas clases de asociaciones han sufrido más que otras. La afiliación a los sindicatos, por ejemplo, ha disminuido en casi todas las naciones industrializadas. Esto se debe, en parte, al desplazamiento de capital industrial a países menos democráticos, donde las organizaciones de trabajadores son reprimidas por los gobiernos. En parte, también, es el resultado de campañas antisindicales emprendidas por las corporaciones empresariales y los partidos políticos conservadores.¹⁸

La declinación de las organizaciones obreras constituye un serio problema para la democracia porque ellas (además de las organizaciones religiosas) representan la oportunidad más común que tienen las personas para la participación política. La solidez y combatividad de estas organizaciones están correlacionadas más estrechamente con los niveles de democracia (basados en los derechos políticos y las libertades civiles) que el índice del Desarrollo Humano o medidas de la educación.¹⁹

⁸Sidney Verba, Kay Lehman Schlozman y Henry E. Brady, *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*, Cambridge, Harvard University Press, 1995.

⁹Estos hechos son informados por David S. Broder en “The Decline of Civic Life”, *Boston Globe*, 3 de enero de 1996.

¹⁰Robert D. Putnam, *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton, Princeton University Press, 1993.

¹¹*Ibid.*, p. 88.

¹²La persecución obcecada de metas individuales como ciertos defensores del racionalismo económico parecen proponer, termina destruyendo las circunstancias que permiten a los individuos mejorar sus situaciones personales.

¹³*Ibid.*

¹⁴Sigla en inglés de la Asociación Nacional para el Progreso de la Gente de Color. N. del T.

¹⁵Robert D. Putnam, “Bowling Alone: Americas Declining Social Capital”, *Journal of Democracy* 6, No. 1, 1995, pp. 65-78.

¹⁶Hay que tener cierta prudencia al transferir estos hechos a la totalidad del estado en los Estados Unidos. Las clases de organizaciones incluidas en las encuestas sobre afiliación, incluyendo los sindicatos, son todas asociaciones “tradicionalistas”. Probablemente están poco representadas las formas nuevas de asociación de la comunidad civil, por ejemplo, de inmigrantes o de inconformistas. Este punto es analizado en Stanley Aronowitz y Henry A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

¹⁷La declinación de la fe en las instituciones públicas en los Estados Unidos ha sido señalada en una serie de artículos en el *Washington Post*: Richard Morin y Dan Balz, “Americans Losing Trust in Each Other and Institutions”, *Washington Post*, 28 de enero de 1996. La pérdida de la fe en las instituciones públicas no está, aparentemente, limitada a los Estados Unidos, pues existe en todas las naciones industrializadas excepto Canadá. Ver Lock Halman, “Is There a Moral Decline? A Cross-National Inquiry into Morality in Contemporary Society”, *International Social Science Journal* 47, No. 3, 1995, pp. 419-439.

¹⁸Por ejemplo, ver Martin Jay y Terry Conrow, *Confessions of a Union Buster*, New York, Crown, 1993.

Causas de la declinación en la participación

Diversos factores han contribuido a la disminución de la participación de la ciudadanía. Primero, las organizaciones no democráticas han proliferado, en tanto que las asociaciones de participación directa han perdido militantes. El número de grupos con intereses particulares, comités de acción política y las camarillas de cabilderos ha crecido en forma geométrica. Cada vez más individuos reducen su participación a la afiliación pasiva y la contribución financiera, o “participación de libreta de cheques”.²⁰ Esto incrementa el poder relativo de los pocos pudientes y conduce a la privatización de la política.

Segundo, organismos internacionales han alentado a gobiernos de países en desarrollo a transferir ciertas funciones a organizaciones no gubernamentales (ONG). Si bien esto parece democrático, la mayoría de las ONG de los países en desarrollo son creadas y controladas por élites y, por consiguiente, contribuyen poco a la participación popular.²¹

Tercero, la utilización de asesores “expertos” no elegidos tanto nacionales como internacionales en la formulación de las políticas nacionales se ha difundido progresivamente en todo el mundo. Sin embargo, a menudo estos “expertos” se equivocan ya que sus políticas son elaboradas ignorando las expectativas y problemas de la mayoría de la población. Más importante aún, su influencia en la formulación de las políticas públicas va en desmedro de la participación ciudadana.²² Con frecuencia son una fuerza antidemocrática.

Cuarto, la reciente ola de modernización y globalización económicas ha ensanchado la lucha entre ricos y pobres, poderosos y débiles. Hay estudios que muestran que las características *formales* de la democracia tales como las elecciones son incapaces de solucionar las grandes desigualdades en riqueza y poder, y que estas discrepancias bloquean la participación en los asuntos públicos.²³

Por qué la educación no ha resuelto o prevenido este problema

La evidencia que he presentado plantea a los educadores un problema especial. Estamos acostumbrados a creer que la educación contribuye a la democracia. Sin embargo, se ha señalado el deterioro de la comunidad civil y las prácticas democráticas entre los países con mejor educación del planeta, precisamente cuando los niveles educativos se han elevado en forma espectacular.

¿Debemos suponer que con mayor educación aumentará la participación? Aquí es necesario distinguir entre la participación de individuos y las tasas de participación en una sociedad. Son numerosas las investigaciones que exploran las repercusiones de la educación en el comportamiento individual. Por ejemplo, los niveles educativos son significativos (aunque no poderosos) predictores del registro electoral y de la votación.²⁴ Es muy probable que los participantes en las protestas estudiantiles de la década de los sesenta fueran alumnos destacados del *college* y provinieran de familias con buena educación.²⁵ El número de años de escolaridad de mexicano-estadounidenses y afro-estadounidenses está relacionado con su participación electoral.²⁶ Es más probable que voten en elecciones y participen en asociaciones civiles las personas que asisten al *college* que

¹⁹La metodología para estimar el nivel de democracia se encuentra en Raymond D. Gastile, *Freedom in the World: Political Rights and Civil Liberties*, New York, Greenwood, 1987. La importancia de las organizaciones sindicales para la democratización está descrita en Ali R. Abootalebi, “Democratization in Developing Countries, 1980-1989”, *Journal of Developing Areas* 29, No. 4, 1995, pp. 507-530.

²⁰Verba, *et al.*, *Op. Cit.* Putnam se refiere a éstas como organizaciones “de lista de correo”. Robert D. Putnam, “The Strange Disappearance of Civic America”, *American Prospect* 24, Invierno de 1996, pp. 34-48.

²¹John Clark, “The State, Popular Participation, and the Voluntary Sector”, *World Development* 23, No. 4, 1995, pp. 593-601.

²²Brian Crisp, Limitations to Democracy in Developing Capitalist Societies: The Case of Venezuela, *World Development* 22, No. 10, 1994, pp. 1491-1509.

²³Para un panorama de Brasil, ver Malak Poppovic y Paulo Sergio Pinheiro, “How to Consolidate Democracy? A Human Rights Approach”, *International Social Science Journal* 47, No. 1, 1995, pp. 75-89.

aquellas que no lo hacen.²⁷ No hay duda de que la educación contribuye a la *diferenciación* individual.

Sin embargo, cuando se emplea la educación para generar diferenciaciones entre la población, la expansión global de la educación no incrementará necesariamente los niveles generales de participación. En consecuencia, los más elevados niveles educativos en Estados Unidos y Gran Bretaña no han contribuido a una mayor democratización.²⁸ Lo mismo sucede en Italia, en donde no existe relación entre la participación en los ámbitos comunitario o regional y la educación global alcanzada, consideradas en diversos puntos del tiempo.²⁹ Las variaciones a nivel comunitario de los logros educativos y de las tasas brutas de inscripción no explican las variaciones del grado de participación de la sociedad civil.³⁰

¿Cómo podría interpretarse este fracaso de la educación en cuanto a mejorar la democracia en ciertos casos? Hay al menos cuatro explicaciones alternativas, tres de las cuales censuran a las escuelas, en tanto que la cuarta identifica las fuerzas antidemocráticas que compiten con las escuelas. La primera explica los cambios en los resultados de la educación en términos de los cambios que se producen en quien está siendo educado. La segunda considera cuánto tiempo se dedica a la educación cívica. La tercera examina las modificaciones en la *calidad* de la educación cívica y la cuarta sostiene que han proliferado las instituciones de aprendizaje alternativo, las cuales ven a la democratización como una barrera para el desarrollo económico.

La primera hipótesis, que explica los cambios en los efectos de la educación en términos de los cambios en cuanto a quién es educado, es planteada en el trabajo de Gerald W. Bracey. Él respondió a las críticas sobre la educación pública estadounidense demostrando que, en tanto los promedios globales de las calificaciones de las pruebas de evaluación en realidad han declinado en los últimos 20 años, han aumentado las calificaciones en cada subpoblación.³¹ Aun los niños provenientes de familias de escasos recursos y de ciertos grupos minoritarios que tradicionalmente tienen calificaciones más bajas en las pruebas de aprovechamiento se están desempeñando mejor. Sin embargo, debido a que en las escuelas públicas hay ahora proporcionalmente más niños pobres y de minorías que antes, ha disminuido el promedio total de las calificaciones. En otras palabras, señala Bracey, lo que ha provocado las críticas son los buenos resultados logrados por la educación pública al incorporar a esos grupos de población anteriormente excluidos.

²⁴Ver David Kaplan y Richard L. Venezky, *Literacy and Voting Behavior: A Statistical Analysis Based on the 1985 Young Adult Literacy Survey* Philadelphia, National Center for Adult Literacy, 1995; Robert A. Jackson, "Clarifying the Relationship between Education and Turnout", *American Politics Quarterly* 23, No. 3 1995, pp. 279-300.

²⁵Darren E. Sherkat y T. Jean Blocker, "The Political Development of Sixties Activists: Identifying the Influence of Class, Gender and Socialization of Protest Participation", *Social Forces* 72, No. 3, Marzo de 1994, pp. 821-842.

²⁶Christopher G. Ellison y Bruce London, "The Social and Political Participation of Black Americans: Compensate and Ethnic Community Perspectives Revisited", *Social Forces* 70, No. 3, Marzo de 1992, 681-701; Terence G. Wiley, "Literacy, Bilingualism and Education Achievement among the Mexican-Origin Population in the United States," *Journal of the National Association for Bilingual Education* 14, Nos. 1-3, 1990, 109-127.

²⁷William E. Knox, Paul Lindsay y Mary N. Kolb, *Does College Make a Difference? Long-term Changes in Activities and Attitudes*. Greenwood, 1993. Se han informado resultados similares en Italia, en un estudio sobre participación política a nivel de gobierno regional. Aquellos individuos que cuentan con más años de escolaridad participan más y tienen más confianza en su capacidad para influir en el curso de los acontecimientos. Es más probable que las personas mejor educadas emitan opiniones coherentes sobre los problemas, expresan esas opiniones e intenten influir en las decisiones públicas de acuerdo con sus criterios, y también que tengan mejor disposición para defender el derecho de otros a disentir. Ver Putnam, *Op. Cit.*

²⁸Clive Harber, "Anti-racism and Political Education for Democracy in Britain", en *In Education for Democratic Citizenship: A Challenge for Multi-ethnic Societies*, R. S. Sigel y M. Hoskin (Eds.), Hillsdale, Erlbaum, 1991, pp. 25-43. La desarticulación entre el nivel de educación y el grado de la práctica democrática en Estados Unidos se remonta al menos a la década de los setenta. Byron Massialas, "Education and Political Development", *Comparative Education Review* 21, Nos. 2-3, Junio-Octubre de 1997, pp. 274-295.

²⁹Putnam, *Op. Cit.*

³⁰Es importante tener en cuenta la diferencia entre la participación en la comunidad civil y la participación en las actividades formales de la democracia electoral. Aun cuando se les negó el derecho a votar, ciertos grupos minoritarios de los Estados Unidos mantuvieron su comunidad civil. La eliminación de la discriminación en la educación aumentó las tasas de votantes entre estos grupos, pero ello no ha tenido un efecto positivo en la vitalidad de su comunidad cívica. La concurrencia de votantes no blancos se incrementó notablemente con la vigencia de la Ley de Derechos Electorales de 1965 y como consecuencia del aumento del gasto para educación de las minorías. Ver John E. Filer, Lawrence E. Kenny y Rebecca M. Morton, "Voting Laws, Educational Policies, and Minority Turnout", *Journal of Law and Economics* 34, No. 2, 1991, pp. 371-393.

³¹Ver Gerald W. Bracey, "The Third Bracey Report on the Condition of Public Education", *Phi Delta Kappan* 75, No. 2, Octubre de 1993, pp. 104-112, 114-118 y "The Fourth Bracey Report on the Condition of Public Education", *Phi Delta Kappan* 76, No. 2, Octubre de 1994, pp. 115-127.

¿Es posible que la declinación en la participación política sea resultado de los cambios en la población global de los Estados Unidos? En ésta existe ahora una participación proporcionalmente más grande de grupos étnicos que de manera radicional han tenido niveles más bajos de intervención cívica.³² Si esta interpretación fuera correcta, entonces la elevación de los niveles educativos de latinos y afroestadounidenses (más rápidamente que su incremento porcentual en la población total) podría aumentar el grado promedio de participación política y rejuvenecer la democracia de los Estados Unidos. Sin embargo, las pruebas se oponen a esta hipótesis. Los datos proporcionados por Robert Putnam indican que el descenso de la participación se observa en todos los grupos de la población.³³

La segunda hipótesis hace hincapié en las modificaciones del tiempo otorgado a la educación cívica, un tema que en los currícula estadounidenses ha sido relegado a una posición de importancia secundaria. En cierta época, nuestras escuelas se preocupaban por construir una nación integrada por comunidades democráticas, el gran sueño de John Dewey. Sin embargo, durante los últimos 20 años, las escuelas han incrementado su atención en la educación moral del individuo, en detrimento del tiempo dedicado a la educación cívica.³⁴

El cambio ha sido acompañado por un mayor énfasis en la competencia entre estudiantes, una tendencia que estimula el logro individual y reduce la solidaridad social. En otra ironía, las que algunos consideran nuestras “mejores” escuelas forman estudiantes brillantes que se alejan de la gran sociedad para vivir y trabajar en comunidades de élite.³⁵ La fórmula parece ser: “La educación aumenta el individualismo en detrimento de la comunidad; ergo, incrementar la educación intensifica la segregación social.”³⁶

Este resultado negativo de la educación es particularmente probable cuando están presentes tres factores. Primero, la educación es utilizada para ubicar a los individuos en distintos niveles de empleos y, por ende, en accesos diferenciados a los ingresos y el poder. Segundo, La tasa global de empleos crece menos rápidamente que la población. Tercero, la organización de la producción está cambiando y se requieren proporcionalmente menos trabajadores altamente capacitados. Estas condiciones parecen describir la situación de muchos países industrializados, caracterizados por un incremento de las tasas de desempleo pese al crecimiento económico y la abundancia de capital,³⁷ y una creciente brecha en las remuneraciones basadas en los niveles educativos.³⁸

La tercera explicación considera los cambios en la *calidad* de la educación cívica. La evaluación basada en el examen mide la ciudadanía en términos cognoscitivos y la fiebre de la competitividad local ha exacerbado el énfasis por el aprendizaje cognoscitivo. Este criterio reduce el tiempo para el aprendizaje de los comportamientos democráticos, a pesar de la clara evidencia de que la participación del adulto es anticipada por su

³²Hay que hacer una cuidadosa distinción entre participación cívica en la sociedad más amplia y participación cívica en la comunidad del grupo minoritario. La primera está a menudo restringida por la discriminación ejercida por los grupos mayoritarios.

³³Putnam, “Strange Disappearance”, véase nota 19.

³⁴Ver *The Revival of Values Education in Asia and the West*, William K. Cummings, S. Gopinathan, and Yasumasa Tomoda (Eds.), Oxford, Pergamon, 1988.

³⁵Las escuelas tratan de enseñar a los niños de la clase trabajadora a cumplir con normas sobre las que ellos tienen poco control, pero se les enseña a los niños de las clases media y alta cómo organizar el sistema social para su propio beneficio. Jean Anyon, “Social Class and School Knowledge”, *Curriculum Inquiry* 11, No. 1, 1981, pp. 3-39. Robert Reich afirma que las escuelas elitistas públicas y privadas enseñan a los niños a anteponer sus intereses personales a los de la comunidad, fundamentalmente a “separarse” de la comunidad, Robert Reich, *The Work of Nations*, Nueva York, Vintage, 1991.

³⁶Un estudio realizado en 116 países entre 1960 y 1985 distingue dos mediciones estadísticamente independientes de la segregación social. La primera incluye el recuento de los golpes de Estado, las revoluciones, los cambios constitucionales y las limitaciones de los derechos políticos y civiles. Las variables se refieren a acciones antidemocráticas adoptadas contra o por el gobierno. El nivel de educación primaria tiene una modesta correlación negativa con las puntuaciones obtenidas por los países según esta mediación. Es decir, los golpes de Estado y las violaciones de los derechos civiles son ligeramente menos frecuentes en países con más altos niveles de escolaridad primaria, que en aquellos donde esta escolaridad es baja. La segunda mediación independiente de la segregación considera los asesinatos de personajes públicos, los disturbios y las huelgas. Los disturbios y las huelgas no están necesariamente dirigidas contra un gobierno, pero revelan la inexistencia de mecanismos menos agresivos para la solución de conflictos. Era más probable que tuvieran niveles más elevados de educación secundaria los países con estas características. Esto es, las formas violentas de protesta son más frecuentes en países que cuentan con más altos grados de educación secundaria (y medios anulados de protesta pacífica). Ver Robert Klitgaard y Johannes Fedderbe, “Social Integration and Disintegration: An Exploratory Analysis of Cross-Country Data”, *World Development* 23, No. 3, 1995, pp. 357-369.

³⁷Jeremy Rifkin, “The End of Work?” *New Statesman and Society* 8, No. 356, 9 de junio de 1995, pp. 18-23.

³⁸Richard Murnane y Frank Levy, “Why Today's High-School-Educated Males Earn Less than Their Fathers Did: The Problem and an Assessment of Responses”, *Harvard Educational Review* 63, No. 1, Primavera de 1993, pp. 1-19.

participación en la etapa estudiantil y no por sus calificaciones en exámenes.³⁹ Las escuelas destinan mucho tiempo a enseñar *sobre* la democracia y dedican poco tiempo a la *práctica* de la democracia. Particularmente ausente está la práctica de cómo impugnar en forma legítima las declaraciones, supuestos y promesas de la autoridad.⁴⁰ Los estudiantes tienen pocas oportunidades o estímulos para involucrarse en cuestiones de “adultos”, casi nunca en la comunidad y rara vez en sus escuelas.

Finalmente, en tanto que las escuelas nunca tuvieron el monopolio de la educación de los niños y mucho menos de los adultos, el mensaje escolar es reforzado por el de otras instituciones en las sociedades que están social y políticamente integradas. La cuarta interpretación de la declinante participación sostiene que otras instituciones predicán ahora un mensaje antidemocrático y que la reducción en la participación política es un resultado de lo aprendido en esas instituciones.

Los efectos de la globalización

La mayor parte de las instituciones democráticas pueden ser asociadas con el conjunto de fenómenos llamado globalización, el cual debilita la eficacia de las instituciones para el gobierno democrático en al menos tres formas. Primero, el desarrollo de corporaciones y bancos transnacionales y un crecimiento paralelo de organizaciones supranacionales limitan la soberanía de aun las más poderosas naciones-estados.⁴¹ Convenios internacionales tales como el Acuerdo de Bretton Woods (que creó el Fondo Monetario Internacional), el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros Y Comercio (GATT, que generó la Organización Mundial de Comercio) y el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLC) legitimaron organismos no democráticos de toma de decisiones. Los miembros de estas organizaciones supranacionales no son elegidos por las mayorías de los países que representan ni responden a funcionarios elegidos en los mismos.

Los campeones del libre comercio insisten en la descentralización y la desregulación, en tanto los acuerdos sobre comercio internacional son altamente regulados y centralizados. Una vez que los gobiernos tienen las manos atadas, pueden entonces rechazar, en nombre de tales acuerdos, las legítimas reclamaciones de sus ciudadanos. Esto apunta al meollo de la declinación de la confianza en las instituciones democráticas. La democracia exige que el gobierno y el pueblo sean capaces de honrar sus recíprocos compromisos. La renuncia a la soberanía quebranta la relación de credibilidad.

La globalización también afecta el consenso sobre las tareas propias de la educación. Excepto en las colonias, las escuelas son un producto de las comunidades (en algunos países, de las locales; en otros, de la nacional). Estas comunidades organizaron la educación para reproducir valores e instituciones considerados esenciales para la identidad y el progreso y, como resultado, las escuelas se desarrollaron más o menos orgánicamente, moldeadas por procesos internos. Las limitaciones o los logros de la escuela reflejaron las limitaciones o los logros de la comunidad. Las escuelas enseñaron democracia en las sociedades democráticas y el autoritarismo en las sociedades autoritarias. La globalización, sin embargo, llevó vientos de cambio a las comunidades castigadas. La información e imágenes de otras culturas difundidas por incontrolados medios de comunicación amenazan las creencias tan apreciadas. Los capitalistas exigen que se capacite a los trabajadores para manejar tecnologías de producción diseñadas para otras economías. Los inmigrantes reclaman que la educación satisfaga las expectativas culturales de su país natal. Los reajustes estructurales destruyen las relaciones de reciprocidad entre las clases sociales, pues cada una de éstas presiona fuerte para satisfacer sus necesidades

³⁹Verba, *et al.*, *Op. Cit.* Ver también Judith V. Torney, A. N. Oppenheim y Russell F. Farnen, *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*, New York, Wiley, 1975, quienes afirman que los valores democráticos no son tanto el resultado de lecciones escolares como de la cultura política general y de la atmósfera de la escuela. Sus datos muestran que el énfasis en el aprendizaje de datos en materia de educación cívica produce estudiantes que son menos democráticos.

⁴⁰Edward G. Rozycki, “Education for Democracy: Is This More than Rhetoric?”, *Educational Horizons* 73, No. 2, Invierno de 1995, pp. 62-69.

⁴¹Ver John Calvert y Larry Kuehn, *Pandora's Box: Corporate Power, Free Trade and Canadian Education*, Toronto, Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993; Noel F. McGinn, “The Impact of Supranational Organizations on Public Education”, *International Journal of Educational Development* 14, No. 3, Julio de 1994, pp. 289-298; J. Reiffers, *Transnational Corporations and Endogenous Development*, Paris, UNESCO, 1982; Joel Samoff, “The Reconstruction of Schooling in Africa”, *Comparative Education Review* 37, No. 2, Mayo de 1993, pp. 181-222.

específicas. Aquellos que pueden, se reparten en escuelas privadas, lo cual debilita los vínculos orgánicos de las escuelas con la comunidad y su capacidad de reforzar los valores compartidos.

Una vez que un país ingresa en una economía global, un amplio conjunto de decisiones queda excluido del debate nacional. Los países modifican sus sistemas educativos en respuesta a decisiones tomadas en sedes corporativas y organismos internacionales no responsables, no transparentes y no democráticos. La adaptación de la educación a estas llamadas fuerzas del mercado no es nueva, pero en el pasado esas fuerzas fueron reguladas por políticas económicas nacionales, que las hacían, al menos parcialmente, sujetas a la voluntad nacional.

Finalmente, la globalización expande las fuentes y los contenidos de la educación. Todas las sociedades dependen de múltiples fuentes de aprendizaje, tanto para niños como para adultos. Las escuelas son sólo uno de los medios para adquirir conocimientos, a pesar de la posición destacada conferida a ellas en la investigación. Niños y adultos también se educan en los hogares, comercios, lugares de trabajo, iglesias y locales sindicales. Estos distintos espacios se encuentran normalmente ubicados en la misma comunidad, son gobernados por los mismos valores y su integración política hace posible la existencia de las asociaciones cívicas analizadas anteriormente.

Sin embargo, en la actualidad ha disminuido la importancia de esos espacios comunitarios de aprendizaje, que han sido reemplazados por fuentes ajenas a la comunidad. Por ejemplo, en muchos países los niños dedican ahora más tiempo a ver televisión que a la escuela, las actividades atléticas o, incluso, a jugar con los amigos.⁴² Estas fuentes externas de aprendizaje están muy centralizadas y estimulan el consumo pasivo, a menudo en situación de aislamiento. Tanto niños como adultos ven televisión, pero participan menos, poseen menos información exacta sobre acontecimientos pasados y actuales y tienen menos conciencia social.⁴³

El comentario no se refiere exclusivamente a la televisión, sino también a otras fuentes alternativas de aprendizaje que la investigación comparada ha ignorado. Es muy posible que la escuela no sea directamente responsable de la declinación de las prácticas democráticas. En lugar de ello, es más probable que las escuelas hayan sido sustituidas como fuentes primarias de aprendizaje al menos en lo que concierne a los comportamientos democráticos por instituciones no democráticas ajenas a la comunidad.

La posición antidemocrática de la modernización económica

Una fuente importante de antipatía hacia la participación democrática es la actual propuesta de “modernización” económica.⁴⁴ La democracia participativa está nuevamente devaluada a causa del temor de que limite el desarrollo económico. Por ejemplo, los aparentes milagros económicos de gobiernos autoritarios en el sudeste de Asia han estimulado a ciertos líderes a sostener que la libertad excesiva *demasiada* democracia es la razón de que se haya atrasado la expansión de la prosperidad en África y América Latina.⁴⁵ La democracia es un sistema político conveniente propone un analista político sólo “cuando conlleva el estado de derecho y la formación de capital humano.”⁴⁶ La política, el proceso empleado para orientar las decisiones democráticas, ha sido comparado desfavorablemente con el mercado, el proceso usado para asegurar

⁴²Patricia Greenfield, *Mind and Media: The effects of Television, Video Games and Computers*, Cambridge, Harvard University Press, 1984. En 1996 se estimó que el estudiante dedica un promedio de 40 horas a la semana a ver televisión. Ver Putnam, “Strange Disappearance”.

⁴³Estos conceptos fueron desarrollados originalmente por Guillermo Orozco. Ver también Jay G. Blumler, *Television and the Public Interest*, Newbury Park, Sage, 1992; Putnam, “Strange Disappearance”. Ninguna de estas observaciones se basa en estudios experimentales, por lo tanto es posible que reflejen un sesgo de selección más que la influencia de la televisión.

la racionalidad económica.⁴⁷

Los más sofisticados apologistas de la reforma económica como el camino a la democracia, señalan que la ruta sigue una curva parabólica. En las etapas iniciales, la rápida destrucción de las instituciones existentes aumenta el desorden social. La transición a un nuevo orden económico, afirman, requiere por lo tanto una dirección gubernamental firme y limitaciones a las prácticas democráticas y derechos civiles tales como protestas, huelgas, la formación de la oposición política, y, en ciertos casos, aun la suspensión de las garantías constitucionales concernientes a los derechos políticos.⁴⁸ No obstante, aseveran los entusiastas, una vez establecidas la ley y el orden las instituciones democráticas florecerán en las condiciones favorables de una saludable economía de mercado.

Sin embargo, no existe apoyo empírico suficiente para el argumento de que el “progreso” requiere la suspensión o postergación de la democratización. Aun cuando es compilada por los proponentes de la “modernización” económica, la historia muestra que la democracia en ciertos casos impide el crecimiento y en otros lo apoya.⁴⁹ El actual entusiasmo por la reforma económica es sólo la última reencarnación de la creencia de que el capitalismo puede curar los males políticos, a pesar de que la investigación realizada en la década de los setenta demostró con claridad que la modernización económica tenía poco o nada que ver con la forma en que se comparte el poder político en un país. La política no la economía determina las condiciones de equidad y justicia.⁵⁰ Observo con ironía que un experto sostiene que las pruebas se inclinan ahora hacia una posición en que la democracia no es un obstáculo para el crecimiento económico.⁵¹

Una segunda perspectiva, también esgrimida por los postulantes de la economía capitalista, hace hincapié en el otro término de la ecuación: el crecimiento económico es esencial para la democratización y, por lo tanto, debe precederla. Los que proponen este punto de vista se basan en datos agregados de estudios nacionales para afirmar que la educación y la eliminación de la pobreza son condiciones esenciales para la democracia.⁵² La democracia es amenazada, según estos autores, por el rico voraz que explota al pobre sin educación. Como el crecimiento económico basado en el libre mercado expande la clase media educada, defensora del orden y la estabilidad, se fortalecen los procesos democráticos.

⁴⁴Esta sección se concentra en el control democrático de las políticas económicas, pero hay quienes argumentan directamente contra el control democrático de la escuela pública. Esos argumentos están resumidos en David Plank y William Boyd, “Education Reform and the International Flight from Democracy”, *The FORUM for Advanced Basic Education and Literacy* 3, No. 4, 1994, pp. 2-3. Para otros periodos históricos en que el término “democracia” fue peyorativo, ver Pierre Rosanvallon, “The History of the Word Democracy in France”, *Journal of Democracy* 6, No. 4, 1995, pp. 140-154.

⁴⁵El primer ministro de Malasia explica las restricciones a la democracia en su país de alto crecimiento, indicando que la democracia es el fin, no el medio: “¿Debemos imponer la democracia en un pueblo que no es capaz de manejarla y destruir la estabilidad?”. Citado en José María Mavall, “The Myth of the Authoritarian Advantage”, *Journal of Democracy* 5, No. 4, 1994, pp. 17-31.

⁴⁶Juan Luis Londoño, *Poverty, Inequality, Social Policy and Democracy* Washington, Banco Mundial, Departamento Técnico, Región de América Latina y el Caribe, 1995, p. 37.

⁴⁷John E. Chubb y Terry M. Moe, *Politics, Markets, and Americas Schools*, Washington, Brookings Institution, 1990; F. A. Hayek, *Law, Legislation, and Liberty*, London, Routledge & Kegan Paul, 1982.

⁴⁸Barbara Geddes, “Challenging the Conventional Wisdom”, *Journal of Democracy* 5, No. 4, 1994, 104-118; John M. Nelson, “Linkages between Politics and Economics”, *Journal of Democracy* 5, No. 4, 1994, 49-58. Refiriéndose a América Latina, Geddes dice, “una de las razones de que gobiernos democráticos [sic] hayan sido capaces de realizar reformas exitosas es que la clase trabajadora urbana... generalmente no resultó capaz de impedir los ajustes, protegiéndose de cargar con costos significativos o castigando en las elecciones a los autores de los ajustes” (p. 110). La justificación de uno de los importantes médicos que presentan la “terapia de choque” a los países de Europa Oriental (y antes a Bolivia) se encuentra en Jeffrey Sachs, *Polands Jump to the Market Economy*, Cambridge, MIT Press, 1993. Sachs no se opone a la democracia, pero en su receta no se percibe una preocupación por la creación de instituciones democráticas. Todo resultará, señala, del acatamiento estricto del tratamiento. Para una crítica de esta perspectiva, ver John Weiner, “The Sachs Plan in Poland”, *Nation*, June 25, 1990; Benjamin R. Barber, *Jihad vs. McWorld*, Nueva York, Times Books, 1995.

⁴⁹Ver Robert Barro, “Democracy and Growth”, National Bureau for Economic Research, *Working Paper*, 1994; Larry Sirowy y Alex Inkeles, “The Effects of Democracy on Economic Growth and Inequality: A Review”, *Studies in Comparative International Development* 25, No. 1, 1990, pp. 126-157.

⁵⁰Ver Irma Adelman y Cynthia Taft Morris, *Economic Growth and Social Equity in Developing Countries*, Stanford, Stanford University Press, 1973.

⁵¹Jagdish Bhagwati, “The New Thinking on Development”, *Journal of Democracy* 6, No. 4, 1995, pp. 50-64.

⁵²La obra clásica en esta materia es la de Seymour M. Lipset, *Political Man*, New York, Doubleday, 1963. Su trabajo y conclusiones han sido reproducidos en Edward N. Muller, “Democracy, Economic Development and Income Inequality”,

La demostración empírica que apoya estas afirmaciones se resume en la siguiente forma: “La mayoría de los países prósperos [y educados] son democráticos y la mayoría de los países democráticos la India es la excepción más notable son prósperos.”⁵³ Los hechos que apoyan la postulación del capitalismo de mercado como fuente de democracia, consisten en que todas las democracias del mundo industrializado son “capitalistas”. Otros apologistas señalan que los índices nacionales de “libertad” definidos en términos de la existencia de derechos políticos y humanos están relacionados positivamente con la clasificación de economía capitalista. Por consiguiente, es demasiado arriesgado comenzar con reformas democráticas. La mejor estrategia es promover primeramente la liberalización económica, que producirá el crecimiento económico que establece las condiciones necesarias para la democracia.

Las afirmaciones acerca del poder democratizante de los ajustes estructurales se basan en estudios transversales que emplean técnicas poco refinadas para evaluar el nivel global de “democracia” en un país. Las variaciones de la participación política relacionadas con el sexo, la raza o la etnia a menudo son ignoradas. Con la excepción del voto, estos estudios no exploran qué grupos pueden y realmente ejercen los derechos formales.⁵⁴ Como resultado, a veces se otorga el rótulo de democrático a países con formas legales democráticas pero con bajos niveles de participación, y se les niega ese rótulo a otras naciones con alto grado de participación no formal.

Se obtienen resultados diferentes en las investigaciones que definen la “democracia” sobre la base del nivel y la distribución de la participación real en los asuntos públicos. Un análisis de la participación política en 147 países para el periodo 1980-1988, revela democracias saludables entre algunos de los países más pobres y sostiene que no es posible establecer ningún límite mínimo del Producto Nacional Bruto (PNB) *per capita* que se pudiera requerir como una condición necesaria para la democratización.⁵⁵

Los estudios que utilizan un método comparativo histórico que sigue cuidadosamente a varios países durante un periodo relativamente largo, concluyen que no existe una relación determinista entre el desarrollo económico y la democratización. El curso de la historia está sembrado de países que alguna vez fueron democráticos y cayeron en el autoritarismo, a pesar de los altos niveles de su actividad económica.⁵⁶ Estos estudios sostienen que el vínculo entre capitalismo y democracia es a menudo expresión de condiciones particulares que existían cuando esos países fueron creados y que pueden no hallarse actualmente en otras naciones.

Un reciente análisis histórico de Dietrich Rueschemeyer, Evelyne Huber Stephens y John D. Stephens compara los procesos de países capitalistas avanzados con los de América Latina y el Caribe. La democratización es definida en términos de procesos incluyentes y de institucionalización de la oposición al gobierno. Los autores concluyen que la democratización depende de las formas en que son organizados los intereses de clase y sexo, con variaciones que dependen de las características propias de cada país. La clase media no ha funcionado siempre como garantía de la democracia y, en ciertas ocasiones, la democratización fue principalmente resultado de acciones asumidas por la menos educada clase trabajadora.⁵⁷

Por cada país con rápido crecimiento que parece avanzar hacia estructuras más democráticas, existe otro que no lo hace en absoluto. Si bien algunos de los países recientemente industrializados parecen estar democratizándose (por ejemplo, Corea del Sur), otros (por ejemplo, Singapur) están aparentemente consolidando bajos niveles de democracia. El crecimiento económico y la democratización siguen diferentes caminos y adoptan distintos ritmos según los países y de acuerdo con la región y el periodo histórico. El acelerado

American Sociological Review 53, No. 1, Febrero de 1988, pp. 50-68.

⁵³Samuel P. Huntington, “Democracies Third Wave”, *Journal of Democracy* 2, No. 2, 1991, pp. 12-34.

⁵⁴La metodología está descrita en *Freedom in the World: The Annual Survey of Political Rights and Civil Liberties, 1994-1995*, Adrian Karatnycky (Ed.), New York, Freedom House, 1995.

⁵⁵Tatu Vanhanen, *The Process of Democratization: A Comparative Study of 147 States*, New York, Crane, Russak, 1990, p. 198.

⁵⁶Ver, por ejemplo, Barrington Moore, *The Social Origins of Dictatorship and Democracy*, Boston, Beacon, 1966, Guillermo O'Donnell, *Modernization and Bureaucratic Authoritarianism: Studies in South American Politics* Berkeley, Universidad de California, Instituto de Estudios Internacionales, 1979.

⁵⁷Ver Dietrich Rueschemeyer, Evelyne Huber Stephens y John D. Stephens, *Capitalist Development and Democracy*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.

crecimiento económico en ciertos países durante la década de los setenta indujo cambios sociales rápidos que desbarataron las instituciones tradicionales, lo cual incrementó la inestabilidad política y generó regímenes autoritarios.⁵⁸ Por desgracia para algunos, la historia no tiene fin.⁵⁹ Se forman y declinan imperios poderosos, naciones prósperas pierden su bienestar y las democracias se transforman en tiranías.⁶⁰

Un enfoque diferente para la educación comparada

¿Qué significa esto para nosotros como educadores? Creo que existen tres imperativos fundamentales. El primero es dejar de basarse en las comparaciones nacionales. Debido a que la educación comparada moderna se concibió en la época de apasionado nacionalismo que siguió a la Primera Guerra Mundial, no es sorprendente que gran parte de nuestro trabajo ha adoptado los sistemas educativos nacionales como unidades de análisis.⁶¹ La tradición de “nuestras escuelas en contraste con las de ellos”, como Edmund King podría plantearlo,⁶² continúa sus esfuerzos para mejorar estadísticas y pruebas que demuestren quien está a la cabeza de la carrera académica mundial. Estos esfuerzos son erróneos, como tantos de los reconocidos líderes de la Sociedad de Educación Internacional y Comparada Arnold Anderson, Philip Foster, Harold Noah, Barbara Yates y Gary Theisen, entre otros han insistido en sus análisis críticos de las comparaciones nacionales.⁶³

Hoy más que nunca, un enfoque exclusivo sobre las diferencias nacionales nos oculta los orígenes y beneficios de la diversidad interna. Arriesgamos perder una oportunidad única de emplear nuestros conocimientos para contribuir a un movimiento universal hacia la democratización. En todo el mundo los individuos exigen tener voz en la toma de decisiones que afectan sus vidas, demandan democracia en sus relaciones, en sus hogares, en sus comunidades, en sus lugares de trabajo y en sus gobiernos. Oímos sus clamores como un coro, porque cada uno tiene una historia singular; aportan diferentes valores y capacidades pero ciertas voces trascienden más que otras. Su diversidad produce una rica armonía.

El segundo imperativo es que nuestro trabajo debe procurar el incremento de la participación democrática entre todos los pueblos. La diversidad no sólo es atrayente sino que, más importante aún, también proporciona los medios para contrarrestar la debilitante acción de la entropía. Los sistemas humanos, así como los físicos, pierden energía en el curso del tiempo y sólo pueden sobrevivir y prosperar incrementando la complejidad de la organización, es decir, aumentando tanto la diversidad como la integración internas.⁶⁴ Los sistemas mueren cuando sus elementos integrantes llegan a ser excesivamente homogéneos para responder a las exigencias de un entorno cambiante. La democratización entendida como la participación de todos los individuos en la discusión y aplicación de las decisiones que los afectan es esencial para la integración social y política, porque ella permite las acciones concertadas sin eliminar diferencias importantes. La investigación en educación comparada puede contribuir a la democratización estableciendo la comunidad de intereses en

⁵⁸E. Huntington, *The Third Wave*, Norman, Oklahoma University Press, 1991.

⁵⁹Ver Francis Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, New York, Free Press, 1992.

⁶⁰Ver Paul Kennedy, *The Rise and Fall of the Great Powers: Economic Change and Military Conflict from 1500 to 2000*, New York, Vintage, 1987.

⁶¹“Las rivalidades nacionales están desacreditadas, pero sólo en un campo se puede sostener sin contradicción que la competencia es saludable y éste es el de la educación... Si es verdad que las rivalidades son causadas por la falta de entendimiento, el estudio de los sistemas educativos nacionales proporciona uno de los instrumentos más completos para la comprensión de los objetivos e ideales nacionales”. I. L. Kandel, *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, Columbia University*, New York, Macmillan, 1925, 1, p. ix.

⁶²Edmund J. King, *Other Schools and Ours*, 5th ed. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1979.

⁶³Por ejemplo, Arnold Anderson, en “Comparative Education over a Quarter Century: Maturity and Challenges”, *Comparative Education Review* 21, Nos. 2-3, 1977, pp. 405-416, señaló que hay mayor diversidad dentro de los “sistemas nacionales” de educación que entre ellos. Max Eckstein, en “The Comparative Mind”, *Comparative Education Review* 27, No. 3, Octubre de 1983, pp. 311-322, afirma que la metáfora del “sistema nacional” oculta importantes diferencias internas. Philip Foster, en “Education and Social Differentiation in Less Developed Countries”, *Comparative Education Review* 21, Nos. 2-3, 1977, pp. 211-229, comentó sobre la asignación y contenido diferenciales de la educación entre los grupos en el sistema educativo de cada país. Barbara A. Yates, en “Comparative Education and the Third World: The Nineteenth Century”, *Comparative Education Review* 28, No. 4, Noviembre de 1984, pp. 533-549, discutió las variaciones en los trasplantes coloniales. Gary L. Theisen, Paul P. W. Achola y Francis Musa Boakari, en *The Underachievement of Cross-National Studies of Achievement*, *Comparative Education Review* 27, No. 1, Febrero de 1983, pp. 46-68, criticaron los deficientes resultados de los estudios nacionales.

los niveles local, nacional y mundial.

Si bien las fuerzas antidemocráticas que he descrito son poderosas, no debemos refugiarnos en un fatalismo determinista. Los mismos flujos que son tan disociadores para la integración política y social de las instituciones nacionales, también incrementan nuestros contactos internacionales y facilitan la integración en un nivel superior. Las mismas fuerzas económicas que reducen el papel del trabajo en la producción de los satisfactores básicos, nos permiten diseñar planes económicos y estrategias para que las organizaciones sindicales logren equidad y justicia. El mismo proceso que limita la eficacia de las escuelas como medios de socialización, todavía hace probable nuevas modalidades de educación para la formación de comunidades internacionales.

Como tercero y último imperativo, nuestro trabajo debe diseñarse para incrementar, y no disminuir, el papel de las políticas *públicas* en la vida social y económica. La investigación sobre educación y democratización demuestra claramente que el compromiso democrático en la vida adulta es el resultado de la participación en la juventud. Los conocimientos y las actitudes no predicen la participación posterior, pero el activismo estudiantil permite pronosticar una contribución política en la adultez. En otras palabras, la participación directa en cuestiones políticas es la mejor escuela para la democracia.

Si las escuelas aumentan tal participación de la gente joven, también incrementarán todos los niveles de actividad política en la sociedad. Es decir, la mejor manera de intensificar la participación política democrática es politizar las sociedades en que vivimos.⁶⁵ Además del adiestramiento en las *prácticas* de la democracia comunicación, proceso deliberativo, negociación y formación de coaliciones la democratización requiere desarrollar la conciencia de los objetivos insatisfechos y los obstáculos para su obtención. Cada grupo tiene objetivos diferentes y, si bien la democratización exige el respeto a tales diferencias, también pretende la integración de un proceso compartido de resolución de problemas.

Nuestra investigación, por consiguiente, no debe restringirse al empleo de datos globales nacionales para comparar países complejos. En vez de ello, debemos planear la educación y el comportamiento democrático tanto en el ámbito internacional como en las comunidades locales. Es importante recordar que el término “nación” se refería originalmente a un pueblo con un lenguaje y cultura comunes. De acuerdo con esa definición, existen en el mundo alrededor de 5,000 naciones, aunque sólo hay menos de 200 naciones-estado. Deben respetarse, no ignorarse, las diferencias de raza y sexo. Debemos abandonar la investigación que, aun dentro de cada país, considera a la educación o la escolaridad como algo común para todos los grupos, diversas sólo en aspectos cuantitativos. No podemos diseñar programas eficaces para la integración a menos que reconozcamos la gran riqueza que reside en la diversidad de las especies humanas.

El gran experimento de la Sociedad para la Educación Comparada e Internacional (CIES)⁶⁶ es aprender a utilizar todas las modalidades de la educación con el fin de construir una sociedad que enaltezca a todas las personas y donde todos trabajen juntos en la persecución del bien de todos.

⁶⁴Иlya Prigogine e Isabelle Stengers, *Order Out of Chaos: Mans New Dialogue with Nature*, New York, Bantam, 1984.

⁶⁵Ver Luis Albala-Bertrand, “The Need to Reinforce Citizenship Education Worldwide: A Conceptual framework for Research”, *Educational Innovation and Information* 82, Mayo de 1995, pp. 2-9; Verba, *et. al.*, *Op. Cit.*

⁶⁶Sigla de la denominación inglesa Comparative and International Education Society. N. del T..