

2008

Universalismo y particularismo en la globalización.

Por Rosa Nidia Buenfil Burgos,

Propuesta Educativa Número 30 – Año 15 – Nov. 2008 – Vol2 – Págs. 9 a 22

Universalismo y particularismo en la globalización

ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS*

Introducción

Al escuchar el término globalización algunos imaginan una conexión intrínseca y exclusiva entre globalización, modernidad y capitalismo neoliberal y se angustian ante la idea de un planeta homogeneizado a partir de un centro de poder total (económico, cultural, político, etcétera). Otros piensan en la crítica al capitalismo proponiendo su superación mediante una acción comunicativa basada en un concepto quasi trascendental de la razón que, operando como fundamento último, garantizaría el triunfo final de los lazos sociales no distorsionados. La mayor parte de las agencias internacionales y nacionales, por el contrario, asocian el término con un progreso concertado en el planeta. Ninguna de estas representaciones y sus variaciones subsidiarias permite una incorporación de la globalización en términos productivos, y además operan en forma mutuamente excluyente. Independientemente de que la internacionalización no es un proceso que pueda detenerse, lo que me interesa en este escrito es la dimensión significativa del proceso ya que nuestros posicionamientos políticos, éticos, académicos o intelectuales dependerán en gran medida de cómo construyamos la representación de este proceso. Uno entonces se pregunta: ¿puede la globalización aspirar a un sentido unívoco?, ¿tiene las mismas consecuencias políticas y sociales en este planeta tan heterogéneo que habitamos?¹

En otra ocasión abordé estas mismas preguntas, enfocando algunas conexiones posibles entre políticas educativas globales y prácticas locales (Buenfil, 2001). En este escrito me concentraré en el ángulo del universalismo y el particularismo, ya que uno de los argumentos para satanizar la globalización se organiza en torno al temor a la homogeneización y la eliminación de la particularidad, asumiendo que el proceso excluye la posibilidad para reconocer y atender problemáticas situadas. Este temor se basa en la presuposición de que la universalización es inherente y exclusivamente homogeneizante, en tanto que los problemas educativos son de índole siempre particular.

Globalización y universalismo

Con base en un ejercicio genealógico del significativo globalización de finales del siglo XX a partir de referencias de algunos países europeos y del continente americano (Buenfil, 2000), es posible ubicar una proliferación de posiciones que oscilan entre “una necesidad intrínseca entre ambas” —se refieren a globalización y modernidad— (Braudel, 1991; Wallerstein, 1989; Chomsky, 1995; Furnträtt-Kloep, 1997; Hinkelammert, 1997), y una proximidad histórica contingente vinculada con relaciones de poder y la interdependencia e interconexión globales (Rosenau, 1990) producidas por los avances tecnológicos. Otros destacan la universalización de valores y prácticas culturales como efecto de la tecnología y el uso masivo de medios teleinformáticos para la difusión tanto del conocimiento como de la cultura popular, de los productos étnicos y religiosos (McLuhan, 1989). Otros más señalan su carácter multicausal (Giddens, 1990) o el hecho de que ha producido fenómenos sociales y culturales similares, por ejemplo: la migración voluntaria o



PhD in Government, Essex University; Investigadora Titular 3D, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México; Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México; Investigadora Nacional II por el Sistema Nacional de Investigadores Mexicano. E-mail: buenfil_rn@yahoo.com

forzada, en el mundo entero y particularmente en el mundo post-colonial (Hall, 1996). También se ha enfatizado la idea de exclusión y resistencia contra la totalización del capitalismo (mercado total) y su racionalidad eficientista-productivista (Harvey, 1989; Dussel, 1995). Una reducción sucesiva de la gran variedad de posiciones existentes² fue útil para su análisis y estuvo basada en los siguientes rasgos: a) sus vínculos con el imperialismo, el neoliberalismo, la modernidad y la idea de un "momento necesario en la historia y la dirección económica"; b) su asociación con el universalismo y la homogeneidad; c) su identificación con el contacto, el encuentro o la interconexión de diferentes tradiciones y d) su construcción como el resultado de la interconexión o el encuentro de tendencias opuestas. Estos criterios permiten agrupar la heterogeneidad de posiciones y sostener la presencia de tres escenarios a fines de los años noventa.

En un primer escenario uno puede encontrar la polarización de dos campos discursivos en los que el significado de globalización ha sido temporalmente fijado y que, a pesar de su oposición política, comparten la idea de una conexión intrínseca entre globalización, modernidad y capitalismo neoliberal. Uno conceptualiza la globalización como una tendencia inevitable de la historia que involucra la universalización de la economía de mercado, la división del trabajo, la comodificación, distribución de bienes y prácticas de consumo, la dominación universal de una macroética, valores estéticos globales y así sucesivamente. El otro la visualiza como una catástrofe cultural que amenaza a las minorías culturales (Aronowitz, 1995); como la imperialización del capitalismo económico en una escala planetaria.

El segundo escenario muestra la globalización como un proceso necesario y universal que involucra la explotación real del planeta como una unidad que organiza la producción, el mercado, la competencia y cuyos efectos son formaciones globales de tipo militar, político y cultural. Se la relaciona con la sociedad capitalista global que se caracteriza por el neoliberalismo, el postmodernismo y el colapso del socialismo; así la aldea global denunciaría a la barbarie capitalista (Chomsky y Dieterich, 1995). Este punto de vista está inspirado en la "acción comunicativa no distorsionada" de Habermas y el relanzamiento del proyecto de la Ilustración (Archer, 1991); también rechaza todas las formas de explotación capitalista proponiendo su superación mediante una acción comunicativa basada en un concepto quasi trascendental de la razón que, operando como fundamento último, garantizaría el triunfo final de los lazos sociales no distorsionados.

Un tercer escenario no asociaría la globalización con una tendencia universal y necesaria de la historia ni tampoco con una inevitable imperialización económica, política, ética o cultural, aunque esta no fuese capitalista, —esto es, el dominio de un punto de vista único y homogéneo en todo el planeta—, sino con la interconexión en varios planos (Kawame & Gates 1997; Perlmutter, 1991; Robertson, 1990; Rosenau, 1990, inter alia), e implicaría lo siguiente:



- Interrelaciones de tendencias económicas, contacto de la diversidad cultural, entretrejimiento de muchas tradiciones, interdependencia de tendencias políticas, etcétera. Esto significa el reconocimiento de nuestra situación existencial contemporánea como un condicionamiento multidireccionado de lo universal y lo particular, lo homogéneo y lo heterogéneo; la comprensión de que las tendencias opuestas como la fragmentación y la integración, la centralización y la descentralización interactúan, se afectan mutuamente y permanecen en una tensión irresoluble.
- Producción de programas sobredeterminados e híbridos o sincréticos en el orden económico, político, cultural o educativo³, que serán sometidos a constante impugnación por parte de tendencias puristas defensoras de identidades míticas, puras e incontaminadas.
- La interconexión, el contacto y la imbricación de lo diverso no ocurren sin conflicto ya que nuestro planeta tiene desarrollos desiguales en cada ámbito y área geopolítica. La tensión, el encuentro, el choque, la fricción y el conflicto son parte de este proceso y difícilmente pueden ser ignorados, descartados o conjurados mediante los buenos deseos del pensamiento ilustrado y la comunicación sin distorsiones. Sin embargo esto no debe confundirse con una actitud pesimista.
- La globalización puede ser asociada con un proyecto de cierta comensurabilidad entre lo heterogéneo, esto es, el contacto entre lo diferente; en palabras de Laclau y Mouffe (1987), la articulación de posiciones diferenciales que no elimina la particularidad de tales posiciones diferenciales, sino implica una práctica hegemónica en la cual un valor particular consigue representar y encarnar la universalidad.
- Lo anterior presupone una asunción a veces agobiante: no hay comunicación sin distorsiones, no hay sociedad transparente ni resolución final de los antagonismos; en breve, no hay sutura final de lo social. De esta manera, una vez que las tendencias necesarias en la historia y la razón quasi trascendental son erosionadas conceptualmente, el plano de la decisión queda en evidencia y uno tiene que asumir la responsabilidad de sus propias decisiones.



Estos tres escenarios plantean condiciones diferentes para la reincorporación de la globalización como componente de las políticas educativas. Para ello el reconocimiento de la historicidad del proceso resulta un ejercicio conveniente.

Para comenzar, es importante problematizar las cronologías que ubican la globalización educativa en el tercer tercio del siglo XX. La internacionalización puede ser ubicada desde los viajes de Marco Polo (Díaz Polanco, 2008).⁴ Desde la creación de agencias internacionales como la UNESCO, cuando tiene lugar la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (en Londres, 1942-1945) o la OCDE en 1947, entre cuyos propósitos se ha planteado la elaboración de diagnósticos y recomendaciones para apoyar el desarrollo y fortalecer los aspectos sociales (incluidos los educativos) a nivel mundial, estábamos ya ante una clara tendencia globalizadora en el ámbito educativo. Durante la segunda mitad de los años setenta, la internacionalización de las tendencias educativas fue más fuerte, por ejemplo cuando la investigación etnográfica reaccionaba en contra del olvido del aula (Stubbs and Delamont, 1976), posición que resultaría hegemónica por un largo tiempo. Todavía en 1980 la UNESCO firmaba una recomendación sobre la investigación educativa, estableciendo que "debe comenzar y terminar en el aula" (esto es, en lo local)⁵.

Este elogio global y universal a la particularidad del aula se ha convertido en un desprecio por el estudio de procesos en las escalas de mayor alcance. Muchos investigadores aún consideran que el salón de clases o la pequeña comunidad son "los" (únicos legítimos) lugares de la investigación educativa y todavía sostienen la improcedencia de conocer y estudiar las políticas educativas, por considerarlas producciones "no particulares".

Mi posición al respecto es que a pesar de que las políticas educativas (por ejemplo, las globalizadoras) no llegan a las escuelas y otros contextos educativos tal como fueron propuestas, sí dejan huellas en las prácticas locales de todos los días. Sostendré esta posición aquí sabiendo que contraría la idea generalizada de que las políticas son discursos (esto es, "tan solo palabras")

sin nexos con las prácticas cotidianas (esto es, “la realidad”). Pero, ¿qué tan productiva es, en términos analíticos, esa noción de discurso que se reduce a “meras palabras” sin reconocer el papel como constructor de realidad que el discurso como significación conlleva? ¿Qué implicaciones tiene un análisis que no ubica el contacto entre las políticas educativas (el llamado nivel macro⁶) y las acciones educativas locales (lo “micro”)?

Aunque reconozco la variedad y complejidad de dimensiones susceptibles de análisis en el proceso que me interesa, problematizaré solamente uno de los argumentos del rechazo a la globalización: su universalismo, que desconoce la precariedad y movilidad de las fronteras entre lo universal y lo particular.

La exploración anterior conduce a replantearse las preguntas iniciales: ¿cómo se resignifican los sentidos, por ejemplo, de la calidad en el proceso de globalización, en su circulación o desplazamiento a través de diferentes escalas geopolíticas, niveles institucionales: de los planes y programas a los estímulos académicos (“incentivos”) para docentes, a la administración y la gestión escolar, las finanzas, etcétera?⁷; ¿qué habilita esta resignificación para la intervención ética y política?

Universalismo y particularismo

El universalismo, lo universal, la universalidad son términos a los que se alude tanto para fortalecer una propuesta que se intenta consensuar (los valores universales) como para cuestionar una propuesta, ya sea señalando que se proclama como universal siendo que representa “sólo a unos cuantos” o que pretende homogeneizar y eliminar la diferencia y la particularidad. Recordando que el universalismo es uno de los motivos por los que se ha justificado el rechazo a la globalización, vale la pena problematizar la noción misma de universalismo que estaría involucrada.

La idea de uso corriente de lo universal se asocia generalmente con aquella cualidad o característica que opera de igual manera en diferentes circunstancias: la ley de la gravedad se supone universal sin más (haciendo omisión de que sólo opera dentro de los parámetros que especifica la ley física), se sostiene que los derechos humanos son universales (y no obstante su ingerencia en ciertos contextos es indefendible), etcétera. De lo anterior suele seguirse que lo universal es la esencia de un fenómeno, que lo caracteriza en todas sus instancias posibles, que se aplica en todos los contextos posibles, no varía y puede precisarse.⁸

Y aquí cabe distinguir algunas características del universalismo en las que los debates filosóficos se imbrican con el uso coloquial. Una primera en la cual lo universal procede de un fundamento trascendental y a priori por lo cual su validez es apodíctica y atemporal (por ejemplo, algunas tendencias neokantianas en Hessen, J., Messer, A. y Besteiro, J. (1923/1980). Una segunda en la cual se considera que independientemente de donde proceda (inductiva o deductivamente), lo universal es fijo (como la escuela popperiana enfrentada al historicismo). Una tercera argumentaría que lo particular es una instancia específica de lo universal (Hegel). Otra más, supondría que lo universal se opone y es independiente de lo particular. La mayor parte de estas características aparece, en mayor o menor medida y a veces hasta combinada, en las tradiciones empiristas (lo real define al concepto), realistas (lo real es independiente del concepto) y también en las idealistas (por ejemplo en Hegel: lo real es racional). Lo que me interesa desedimentar es en qué medida es posible predicar lo universal al margen de lo particular, si es verosímil la idea de que lo universal puede ser fijo y hasta qué punto lo universal puede reclamar un principio de verdad independientemente de su contexto de enunciación/predicación.

En el marco de la filosofía política, el debate sobre universalismo apunta a problematizar tanto conceptual como históricamente la oposición entre el par universal-particular. A partir de la consideración de que lo universal no aparece en estado puro y menos aún al margen de toda idea de lo particular, conceptualmente son interdependientes ya que su oposición marca ya una relación de mutuo constreñimiento que imbrica y a la vez distingue ambos polos de la relación. Lo universal puede predicarse solamente en su distinción con la particularidad que lo demarca y lo hace diferente de lo peculiar. Otra asociación frecuente es la de lo universal como aquello aprehensible por la razón, en tanto que lo particular sería lo que puede escapar o corromper la razón (como en la filosofía antigua

clásica)⁹. Por otra parte, también en términos históricos (no abstractos, ónticos, situados), lo universal puede ser problematizado a partir de su predicación en un contexto en tiempo y espacio. En este sentido, lo que se asocia con lo universal en una enunciación puede no ser vinculado con ese atributo en otro contexto. Sin ir muy lejos, las ideas universales sobre las características del planeta tierra en el siglo XIV fueron cuestionadas en el siglo XVI. (Cambio de paradigma: del Geocentrismo al Heliocentrismo; Revolución Copernicana). De aquí se sigue el carácter contextual de lo universal, es decir, su particularidad histórica. Al considerar la emergencia y procedencia de los universales, esto es, su carácter histórico, se problematiza no sólo su apodicticidad sino también su pretendida fijeza y atemporalidad. Y anudando ambos cuestionamientos, se pone en tela de juicio también la supuesta pureza y mutua independencia de lo universal y lo particular.

En este orden de ideas, siguiendo ciertos planteamientos teóricos (Laclau, 1996, pág. 53) podríamos sostener que lo universal es un particular que ha logrado convencer y dominar intelectualmente en un espacio y tiempo determinado. Tomemos por ejemplo, los derechos humanos que se predicaban como universales. Su universalidad no se deriva de una supuesta razón pura o no, de carácter apodíctico, sino del consenso y conflicto político, moral e intelectual en un tiempo y espacio geográfico definibles (Thomas Paine, 1791), que han logrado convencer y dominar una época más o menos prolongada y han conseguido expandirse hacia espacios cada vez mayores. La dimensión hegemónica (antagonismo y articulación) de este proceso es puesta de relieve, y si bien el ejemplo se refiere a valores políticos, en el caso del universalismo en la globalización, su procedencia y sus efectos, puede realizarse un ejercicio intelectual equivalente.

Si bien puede aceptarse que en un momento dado ciertos principios, teorías, valores o tendencias económicas y culturales se caractericen por ser investidos y reconocidos como universales, éste es también un universalismo no apodíctico, ni atemporal ni derivado de un fundamento fijo; es un universalismo parcial, temporal, inevitablemente contaminado por el particularismo de su emergencia y procedencia, resultado de un proceso de negociación, articulaciones y antagonismos y puesto a prueba constantemente en cada una de sus instancias.

Otro ángulo posible de problematizar es el relativo a qué es y qué no es universal (por ejemplo, en el campo educativo, la calidad o la globalización), y propondré que como cualquier otra identidad lo universal es relacional, diferencial, histórico, discursivo y sus fronteras con lo “no universal” son necesarias pero precarias, móviles y porosas. En otras palabras, sólo es posible reconocer algo como universal porque se distingue o se opone a lo particular, pero situando esta relación en un contexto observamos, además, que lo que en una escala es universal en su relación con otra escala es particular. Así, los programas de calidad educativa planteados en una política nacional pueden verse como universales en ese plano, y sin embargo como particularidades en una escala internacional, por ejemplo, frente a las propuestas de Banco Mundial, UNESCO o Educación para Todos (como se verá más adelante en el ejemplo de López Nájera, 2008).

- Lo universal como adjetivo y la universalidad como sustantivo no son identidades positivas en sí mismas, y mucho menos puede apelarse a que tengan características inherentes, inmutables, e independientes, ya que lo constitutivo de tal significante, es decir, la posibilidad de predicar la universalidad es, de suyo, un objeto de debate.
- Es crucial preguntarse por las fronteras entre universal y particular: ¿son las fronteras particulares o universales? Las distinciones, diferencias o límites entre lo que una comunidad legítima como universal y lo que no opera simbólicamente; y aunque sepamos que tal frontera cambiará en otro contexto, que no es impermeable sino porosa, y raras veces es precisa, es conveniente ubicarla ya que de otra manera la universalidad absorbe las particularidades en un monismo o las particularidades desintegran toda universalidad en un atomismo radical.
- En este mismo plano de reflexión, planteo la importancia de reconocer que la delimitación de lo que “es” y lo que no “es” universal es histórica no sólo porque se transforma en el tiempo sino porque este tiempo no es cronológico sino epocal. O sea, no se trata del tiempo en términos por ejemplo de horas, meses o siglos, sino del tiempo histórico en el cual pueden coexistir, traslaparse y tensionarse diversas tradiciones, herencias y mentalidades, diferentes formas de configurar lo universal y poblarlo de valores que sean reconocidos como tales, es así que conviven distintas formas de producirlo, algunas afines, otras sólo diferentes, y otras más, francamente antagónicas.

Las fronteras entre lo que es y lo que no es universal son cambiantes, porosas, nunca están definidas de una vez y para siempre, pero es fundamental definir las de todas maneras. Es también importante precisar que se transforman de acuerdo no solamente a los cambios epocales sino también a las posiciones de una comunidad política, religiosa, nacional, étnica, etcétera.¹⁰

En este sentido, una posición pragmática también es valiosa para un argumento no esencialista de lo universal. Por una parte, es el uso (Wittgenstein, 1953) lo que define el sentido de una palabra o un campo y esto depende del contexto, es decir, ningún diccionario ni libro —por más avanzados o precisos que sean— ofrecerán los parámetros para tal delimitación en forma apodíctica, certera, definitiva y valedera por igual “en todos los mundos posibles”, para usar una expresión común de cierta tradición filosófica.

Actualmente la crisis de los llamados valores universales abre el camino a una creciente diversidad social; y a la vez se hace cada vez más importante una “moral flexible” (Laclau, 1996), ya que no existe ningún principio férreo que pueda ser adecuado y regir en todo tiempo y espacio. Las relaciones entre universalidad y particularidad se han convertido en un tema de la agenda y ya no pueden darse por supuestas, pues se reconoce que son resultado de negociaciones situadas históricamente y geográficamente. Esto no debe confundirse con el “abismo relativista”, como dicen los fundacionalistas. La falta de un fundamento último y positivo¹¹ de la moral, la ciencia, los derechos, la comunidad y demás, no equivale a decir que “cualquier cosa da lo mismo”.¹² Una posición relacionista más bien implica que cualquier fundamento es establecido históricamente, ergo depende del contexto, de lo social, del lenguaje; lo cual, siguiendo el ejemplo, significa por el contrario que ni la calidad, ni la globalización misma tienen una esencia universal y atemporal sino que son definidas en cada contexto específico, y en nuestro planeta estos contextos son heterogéneos y desiguales.



Ejemplos en el campo educativo

Veamos ahora algunos ejemplos de investigaciones que evidencian los nexos entre globalización y educación en investigaciones que destacan la circulación de los significantes encarnados en estas políticas, su desplazamiento a través de diversos niveles o escalas geopolíticas, y cómo esta circulación significativa desafía las formas tradicionales de pensar las fronteras entre lo universal y lo particular.

Desde una perspectiva crítica McLaren y Gutiérrez (1997) sostienen que

“... los antagonismos locales recientes, evidentes tanto en la comunidad social más amplia como en la arena educativa, están inextricablemente ligados a las políticas del neoliberalismo que impulsa el capitalismo global en expansión (...) la micropolítica del aula urbana es una instanciación de las consecuencias económicas y sociopolíticas de un mercado global en rápida expansión” (McLaren y Gutiérrez, 1997, págs. 195-196).

En este sentido los autores proponen una etnografía y una pedagogía críticas como vehículos para conectar lo local y lo global en sitios escolares, y para mover las fronteras de las reformas educativas y sociales. La arquitectura social del aula, su normatividad y otras prácticas discursivas están permeadas por políticas educativas globales (McLaren y Gutiérrez, 1997, págs. 201-202).

Popkewitz —apoyándose en una perspectiva foucaultiana— aborda las reformas educativas como formas específicas de prácticas de gobierno, particularmente, “la administración del alma”, y nos muestra cómo al ser puestas en acto en las aulas impregnan las acciones de cada día, aunque sea en forma resignificada, (Popkewitz, 1997); y además cuestiona la asociación necesaria entre globalización y neoliberalismo (1998). Dos puntos son cruciales aquí: por un lado, que en la microfísica de cada espacio, aún en el salón de clases, se pueden encontrar huellas de lo que la política nacional promueve; por el otro, que hay una desvinculación cronológica entre neoliberalismo y globalización.

En investigaciones sobre las reformas educativas de fines de los años ochenta (por ejemplo, Castro Jalín, 2003)¹³ en México, la Modernización Educativa¹⁴ se muestra, inter alia, cómo las políticas educativas domésticas recuperan sus puntos fundamentales de las recomendaciones globales del Banco Mundial, la UNESCO o el Fondo Monetario Internacional. Esta reforma educativa vigente en México a partir de 1988 despliega sus principios, objetivos y valores en programas, instituciones, rituales y presupuestos que orientan las políticas educativas. El Programa Nacional de Modernización Educativa comienza por un diagnóstico del sistema escolar, sus principales fracasos y desafíos (ver SEP 1989, 1992). Algunos de ellos son casi traducciones literales de las recomendaciones del Banco Mundial (ver Medina, 1995; Buenfil, 1996 y Cruz Pineda, 1999 y 2007): ampliación de la cobertura, redistribución de plazas, mejoramiento de la calidad, pertinencia y relevancia, integración entre los niveles, desconcentración administrativa y el mejoramiento de las condiciones del docente. López Ramírez (1998) ha estudiado cómo esta política educativa nacional propone modelos de identificación a los maestros, y cómo estos modelos son resignificados en el proceso mismo de su apropiación por los docentes; cómo el significado de esta política nacional es diseminado a través de las diversas interpretaciones que adquiere en el sector oficial, el sindicato “oficial” de maestros, la facción “disidente” del sindicato y los maestros frente a grupo.

Lo que me interesa destacar es el carácter sobredeterminado de la globalización que opera como un significativo nodal de la Modernización Educativa en una articulación peculiar con el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Entrelaza los diversos hilos de las recomendaciones internacionales, las políticas educativas y el contexto mexicano, fijando temporalmente el significado de esta política educativa e impregnando las medidas oficiales mediante las cuales toma cuerpo. Así, desde la currícula hasta los “estímulos” para los maestros, de la administración escolar a las finanzas, de los programas a los libros de texto, este sentido circula adquiriendo rasgos específicos en cada nivel, y sin embargo conservando la promesa de un futuro de “integración al nuevo concierto mundial, de manera más competitiva”.

También en un plano desatendido por las políticas oficiales, fuera del ámbito educativo (por



ejemplo, en el ámbito extraescolar, entre otros), aparece respecto del significante globalización un rechazo abierto en contra de las políticas educativas oficiales, del neoliberalismo y la globalización, *inter alia*. Ruiz Muñoz (2000)¹⁵ observa que se convierte en un equivalente de una cadena discursiva asociada con modernidad, neoliberalismo, “políticas globales opresivas”, que se condensan en un enemigo al que hay que oponerse. La globalización es asociada a un problema económico y cultural en México (global) y un problema en el vecindario (local)¹⁶. La globalización es construida en una cadena de equivalencias que la equipara con olvido del pasado, de la cultura y la tradición: factor económico - subordinación a una fuerza externa - pérdida del sentido de pertenencia - pérdida de valores éticos - carencia - crisis - falta - desencanto - camino hacia las drogas - soledad. En resumen, conduce a la gente a la soledad y a no comprometerse; opera como un significante universal de la maldad¹⁷.

Lo que interesa aquí es que globalización —como un significante que aparentemente no tendría nexos con las personas que fueron entrevistadas en particular, en su condición específica— es un término que está sin embargo disponible en su repertorio y a él recurre para evocar ¡los problemas del vecindario! Pero en el proceso mismo de su circulación, su significado se ha invertido, y a pesar de que la globalización es presentada en comunicados de agencias internacionales y nacionales como “la oportunidad de ser parte del mundo industrial y moderno”, como la plenitud de la comunidad, una de las entrevistadas alude a ella precisamente como su opuesto: la crisis, la falta, como el significante universal de la amenaza a la cultura, los valores éticos, etcétera.

Un último ejemplo de una investigación reciente es el relativo a las resignificaciones del significante calidad (López Nájera, 2008), cuyo trayecto puede ubicarse en las diversas escalas geopolíticas que oscilan entre el proyecto educativo de una comunidad indígena (microlocal geográficamente hablando) y el planteado por los acuerdos internacionales de Educación para Todos (global), y donde es posible observar la precariedad del trazado de fronteras entre lo universal y lo particular, las formas como éstas se van definiendo y los efectos discursivos que tienen sobre el significante calidad en los diversos contextos de enunciación estudiados. Así, la autora documenta por ejemplo con acuerdos internacionales (Banco Mundial, UNESCO, entre otros), políticas educativas mexicanas y acuerdos nacionales (SEP, SNTE especialmente de 1993, 2001, 2006) y documentos estatales y locales¹⁸, cómo la calidad para unos es un proyecto a ser delimitado con la mayor precisión de que son capaces (como significante y como significado); para otros, es un motivo de acuerdo cuya ambigüedad permite un uso político de articulación coyuntural, que preserva alianzas de largo aliento; y para otros más es el motivo de despliegue de un cuidadoso dispositivo de monitoreo que consiste en estrategias, indicadores y valores encaminados al logro de la valorada calidad. Y finalmente la calidad es también un significante posicionado estratégicamente en el proyecto alternativo que lo significará con valores cualitativos lejanos a la medición de competencias y cercanos al cultivo, desarrollo y revaloración de la cultura propia.

Esta investigación permite sostener si no una disolución total de las escalas geográficas, sí una movilidad intensa de sus fronteras así como un acentuado intercambio entre los territorios de cada frontera específica. Además, permite argumentar el cada vez más reducido nexo entre la territorialidad y las delimitaciones geográficas, para acentuar el vínculo con las delimitaciones geopolíticas y culturales (significantes) de lo territorial. Nos muestra que una concepción dura o fija de lo universal es incompetente para comprender e interpretar las trayectorias discursivas de la calidad y, por el contrario, que lo universal es claramente relacional y depende de las escalas geopolíticas de observación, las perspectivas de análisis, y los usos que en un momento dado hagan de ello los protagonistas del proceso estudiado.

Con estos ejemplos es posible plantear algunas consideraciones tanto en lo concerniente a la relación entre universal y particular, como en lo que concierne a la circulación significativa que construye puentes entre lo geográficamente local y global, mostrando la indecidibilidad de sus fronteras.

Por una parte, puede observarse que lo universal es tal en un contexto más o menos amplio (en tiempo y espacio) pero no en todos los contextos posibles. Por otra parte, las fronteras entre lo particular y lo universal y si se quiere, lo local y lo global, se desplazan constantemente, dan muestra de contactos, contaminaciones mutuas; en fin circulación significativa entre unos y otros campos que tales fronteras delimitan. Y por otra parte más, la consideración de las condiciones

culturales, lingüísticas, sociales y de otro tipo, en cada sitio específico, es crucial para entender cómo y por qué estas resignificaciones de la globalización o la calidad tienen lugar. Pero ello no significa que se rompan todos los vínculos entre las dos significaciones de los extremos, y que *mutatis mutandis* un extremo pueda ser equiparado con la realidad (lo más particular - la microexperiencia) y se oponga al discurso (lo irreal - falso - la macropolítica), como en los planteamientos de 1976 mencionados previamente y que sorprendentemente hoy todavía persisten¹⁹.

Ambas interpretaciones extremas de la globalización y la calidad (y por supuesto, también las intermedias) son relevantes en su propio contexto, esto es, aceptables o no, legítimas o no, y el hecho de que no se pueda “encontrar” una verdad última sobre su significado, de ninguna manera hace indiferente la posición que uno asuma frente a éste por lo que nuestra responsabilidad ética y política difícilmente puede ser ignorada y, al contrario, se convierte en un tema desafiante para la investigación.

Mapeando el horizonte. Consideraciones para debatir

He ubicado esquemáticamente un contexto de significación de la globalización en tres escenarios; he problematizado uno de los argumentos del rechazo de la globalización: su universalismo homogeneizante, desensamblando algunos supuestos que esclerotizan lo universal en términos de derivaciones de fundamentos trascendentales a priori, y que lo conciben como aquello que se opone a la particularidad en una relación de exterioridad. He propuesto el carácter histórico y político de lo universal y su dependencia ontológica y existencial de lo particular.

De manera semejante a la argumentación que al criticar la globalización la representa como el mal de la época, algunos argumentos contemporáneos al criticar lo universal como pura homogeneización conducen a rechazar tanto el universalismo como la globalización en sí mismas (si es que algo semejante pudiera existir). Mi posición no debe entenderse en ese marco de argumentación. Primero, porque no estimo que haya una “globalización en sí” o que lo universal pueda definirse independientemente de su contexto de enunciación. Segundo, porque considero que la globalización es un proceso de conexión y tensión entre tendencias heterogéneas y opuestas. Tercero porque entiendo lo universal no como derivado de una serie de apriorismos definidos en forma trascendental (por ejemplo, “el ojo de Dios”), sino como una configuración significativa producida en un contexto a través de operaciones epistémico-políticas en las que un particular hegemoniza (esto es, domina y convence) temporal y parcialmente un campo.

Si no se asocia la globalización con una tendencia universal (atemporal y descontextuada) y necesaria de la historia, ni tampoco con una inevitable imperialización económica, política, ética o cultural —esto es el dominio de un punto de vista único y homogéneo en todo el planeta, aunque este no fuese capitalista—, la globalización también puede ser vista como un complejo que incluye: a) la interconexión de la heterogeneidad económica, cultural, política, etc. (esto es, nuestra situación existencial contemporánea es un condicionamiento multidireccional de lo universal y lo particular, lo homogéneo y lo heterogéneo; cuyas tendencias opuestas como la fragmentación y la integración, la centralización y la descentralización, interactúan y se afectan mutuamente); b) producción de programas económicos, políticos, culturales o educativos híbridos; c) la dimensión conflictiva involucrada en la interconexión, el contacto y la imbricación de lo diverso, debida al desarrollo desigual en cada ámbito y área geopolítica del planeta, no es erradicable mediante la comunicación sin distorsiones, ni la sociedad transparente; la imposibilidad de sutura no es catastrófica sino productiva; d) una vez que la lógica de las tendencias necesarias en la historia y la razón quasi trascendental son erosionadas conceptualmente, el plano de la decisión y la responsabilidad quedan en evidencia. Es a esta decisión a la cual Laclau (2000) alude para caracterizar el momento de lo ético y lo político, no como la obediencia a una normatividad sedimentada, sino como la elección que el sujeto hace en los límites que evidencian la ausencia de un fundamento último, trascendental, apriorístico y universal de lo social. Y precisamente es por ello que no adopta una actitud pesimista sino responsable ante la apertura e indeterminación del orden social en el que está inserto²⁰.

Ningún significado de globalización puede erigirse como la verdad última, ergo, existe un in-

tersticio para tomar una decisión sobre el asunto; para posicionarse frente a algún significado particular, para proponer nuestras propias interpretaciones, dar cuenta de ellas y asumir nuestra responsabilidad.

El carácter ambiguo del significante globalización, como una universalidad contaminada de particularidad, como una particularidad que ha hegemonizado un campo, como una particularidad que en sí contiene condiciones de posibilidad de universalizarse, si logra convencer e imponerse, persuadir y dominar, permite que se tomen decisiones y exige que se asuman posiciones; permite concebir la distancia y los vínculos entre las políticas educativas y las prácticas educativas locales. En la microexperiencia local uno siempre puede encontrar las huellas de las macropolíticas globales y, con seguridad, los macroprogramas pueden siempre ser dislocados hasta por impugnaciones locales. Estas últimas, al emerger en las fisuras de la dominación, expanden la distancia entre un orden homogéneo imaginado y su puesta en acto. Las relaciones entre los discursos de amplia escala y los de escala local no suponen la cuestión de elegir uno como el verdadero y determinante y el otro como secundario, irreal, falso, ficticio o epifenómico. No es una cuestión de este o el otro sino al contrario. En mi opinión, se trata de y a la vez, de cómo vinculamos estos dos extremos de los discursos educativos, cómo entendemos el desplazamiento del sentido (ético, político, epistemológico, estético, etc.) de la macro-política a la microfísica y viceversa. Los educadores, investigadores, diseñadores de políticas y otros interesados por la educación podemos asumir como una empresa intelectual crucial el visualizar, analizar y mejorar estos vínculos, más que excluir uno de uno de los extremos.

Bibliografía

- ARCHER, Margaret, "Sociology for one world: unity and diversity", en *International Sociology*, 6: (2), 1991, pág.131-147.
- ARONOWITZ, Stanley, "La globalización y la educación", en *Memorias del III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, CNI, 1995.
- BERNSTEIN, Richard, *Beyond Objectivism and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1983.
- BRAUDEL, Fernand, *Escritos sobre la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia, "Globalización: significante nodal en la modernización educativa", en *I Congreso Latinoamericano de Análisis Crítico de Discurso*, Buenos Aires, 1996.
- -----, "Globalization, education and discourse political analysis. Ambiguity and accountability in research". *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13: (1), 2000, pág. 1-24.
- -----, "Globalización y localidad en las políticas educativas. Un encuentro entre universales y particulares", en GÓMEZ SOLLANO, M. y OROZCO FUENTES, B. (Coord.) *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, Plaza y Valdés Eds., Seminario de Análisis de Discurso Educativo, 2001, pp. 39-51.
- -----, "An encounter of the universal and the particular. Curriculum & globalization in Mexico", in *American Educational Research Association*, (AERA), Chicago, Ill. USA, 2003.
- -----, "Discutir sobre la teoría: universalidad y particularidad", en *II Encuentro Internacional Giros teóricos. Diálogos y Debates*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2008.
- CASTRO, Mariana, *Las significaciones de la reforma educativa en docentes de Xalapa, México y Córdoba, Argentina. Políticas globales e interpretaciones locales*, México, DIE.-Cinvestav, 1996 (Tesis de Maestría).

- CRUZ PINEDA, Ofelia, *El discurso modernizador: proyecto político del estado mexicano para la formación de docentes, 1988-1994*, México, UNAM, 1999 (Tesis de Maestría).
- -----, *Las reformas del profesorado. Configuración, tensiones y regulación México 1989-2006*, México, UNAM, 2006 (Tesis de Doctorado).
- CHOMSKY, Naom y DIETERICH, Heinz, *La sociedad global*, México, Joaquín Mortiz, 1995.
- DE ALBA, Alicia, "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos", en DE ALBA, A (coord.) *Posmodernidad y Educación*, México, CESU-UNAM/Porrúa, 1989.
- DÍAZ POLANCO, Héctor, "Los hallazgos de Marco Polo", en *Bohemia*, Año 100, julio de 2007. Consultado en el año 2008: <http://www.bohemia.cu/2007/07/17/cultura/1-hector-d-polanco.html>
- DIETERICH, Heinz (Coord.) "Alternativas políticas al neoliberalismo en América Latina", en *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*, México, Joaquín Mortiz, 1997, pág. 207-246.
- DUSSEL, Ernesto, "Modernidad, globalización y exclusión", en DIETERICH, Heinz (Coord.) *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*, México, Joaquín Mortiz, 1997, pág. 75 -112.
- FOUCAULT, Michel, "Nietzsche, la Genealogía, la Historia", en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1997.
- FÜRNRATT-KLOEP, Ernst, "El derrumbe del 'socialismo real existente' y la 'globalización' como resultados de la 'Guerra Fría'", en DIETRICH, Heinz (Ed.) *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*, México, Joaquín Mortiz, 1987, pág. 27-49.
- GIDDENS, Anthony, *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press, 1990.
- GIMENO, José Blat (Ed.) *Education in Latin America and the Caribbean. Trends and Prospects 1970-2000*, United Kingdom, UNESCO, 1983.
- HABERMAS, Jürgen, *El Discurso Filosófico de la Modernidad*, Buenos Aires, Taurus, 1989.
- HALL, Stuart, "The Local and the global: globalization and ethnicity", in KING, Anthony (Ed.) *Culture, Globalization and the World System*, London, McMillan, 1991.
- HARVEY, David, *The Condition of Postmodernity*, London, Basil Blackwell, 1989.
- HEGEL, Friedrich, *La fenomenología del Espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- HESSEN, Juan, MESSER, Augusto y BESTEIRO, Julián, *Teoría del Conocimiento. El realismo crítico. Los juicios sintéticos a priori*, México, Porrúa, 1980, (1923).
- HINKELAMMERT, Franz, "América Latina y la globalización de los mercados", en DIETRICH, Heinz (Coord.) *Globalización, exclusión y democracia en América Latina*, México, Joaquín Mortiz, 1997, pág. 113-131.
- KAWAME, Anthony Apia and GATES, Henry Louis, New Cork, Alfred A. Knopf, 1997.
- KUHN, Thomas, *Estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.
- LACLAU, Ernesto, *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, 1996.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal, *Hegemonía y Estrategia Socialista*, México, Siglo XXI, 1987.
- LAKATOS, Imre y MUSGRAVE, Alan, *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Barcelona, Grijalbo, 1975.
- LÓPEZ R, José J., *Modernización Educativa. Resignificaciones por cuatro protagonistas*, México, DIE-Cinvestav, 1998 (Tesis de Maestría).
- LYOTARD, Jean Francois, *La Diferencia*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- -----, *La Posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Gedisa, 1991.
- MARGOLIS, Joseph, *The Truth about Relativism*, Oxford, Blackwell, 1991.
- MCLAREN, Peter and GUTIÉRREZ, Kris, "Global politics and local antagonisms", in MCLAREN, Peter, *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*, Colorado, USA, Westview Press Harper and Collins, 1997.
- MCLUHAN, Marshall and POWERS, Bruce, *The Global Village*, Oxford, Oxford University Press, 1989.
- MEDINA, Patricia, *Impacto de la Modernización Educativa en la identidad de los maestros de primaria. México*, México, UPN, 1996 (Reporte final de investigación).

- PAINE, Thomas, *Los Derechos del Hombre*, Madrid, Alianza Editorial, 1982, (1791).
- PERLMUTTER, Howard V., "On the rocky road to the first global civilization", *Human Relations* 44: (9), 1991, pág. 897-1010.
- POPKEWITZ, Thomas, ponencia, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, México, CO-MIE, 1997.
- -----, *Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power*, University of Madison-Wisconsin, 1998.
- ROBERTSON, Roland, "Mapping the global condition", en FEATHERSTONE, Mike (Ed.) *Global Culture*, London, Sage, 1990.
- ROBLES, José Antonio, *El problema de los universales*, México, UNAM, 1980.
- ROSENAU, James, *The Study of Global Interdependence*, London, Frances Pinter, 1990.
- RUIZ MUÑOZ, María Mercedes, *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso*, México DF, DIE-Cinvestav, 2000 (Tesis doctorado).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Programa de Modernización Educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 1989.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 1992.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, *Programa Nacional para la Educación*. México, Secretaría de Educación Pública, 2001-2006.
- STUBBS, Michael and DELAMONT, Sara, *Explorations in classroom observation*, New Cork, Willey, 1976.
- WALLERSTEIN, Immanuel, *El capitalismo tardío*, México, Siglo XXI, 1989.
- WITTGENSTEIN, Ludwig, *Investigaciones Filosóficas*, México, Alianza IIF-UNAM, 1953.

Notas

¹ Algunos de los argumentos de este artículo fueron presentados el 23 de abril de 2003 en la ponencia "An encounter of the universal and the particular. Curriculum & globalization in Mexico", en el Panel *Globalization and Curriculum*, coordinado por Tom Popkewitz en el marco de la AERA, que tuvo lugar en Chicago Ill. EE.UU. Otros más fueron expuestos en el *II Encuentro de Giros Teóricos: Diálogos y Debates*, en la Ciudad de México, en febrero de 2008.

² No es necesario desplegar aquí la enorme cantidad de sutilezas y matices que se pueden encontrar en la literatura. Más que una tipología presentaré algunos principios ordenadores: lazos *genealógicos* (Foucault, 1977), y *semejanzas de familia* (Wittgenstein, 1993), entre los significados atribuidos a la globalización, ya que sirvieron para marcar tendencias.

³ Las metáforas son convenientes para ilustrar estas relaciones: las mil mesetas de Deleuze y Guatarri, con sus conexiones y sus puntos de fuga, y el archipiélago de Lyotard son útiles para visualizar esta posibilidad ya que involucran las "diversas islas" (por ejemplo, culturas, valores, etcétera) que están separadas y a la vez conectadas por el mar (el lenguaje en su metáfora y en la nuestra, el discurso). Esta mínima expresión "y a la vez" nos permite recuperar la lógica de lo indecible que mencionamos anteriormente.

⁴ "Parece ser que en estos momentos identidad y globalización son dos términos clave. O sea, ambos están íntimamente imbricados, (...) la globalización no sólo no liquida y deja de lado el asunto de las identidades, sino que las potencia como tema político, económico, ecológico, etc.". Entrevista a Díaz Polanco (2008).

⁵ Ver las recomendaciones producidas por la Conferencia Regional de Ministros de Educación que organizó la UNESCO en 1979, en Gimeno, 1983.

Los términos "macro" y "micro" generalmente se asocian a la idea de una separación. Aunque objeto dicha idea, usaré los términos en un sentido descriptivo pero no conceptual. A lo largo de este escrito se verá que lo "micro" no puede pensarse al margen de lo "macro" y que de alguna manera lo macro no es sino un micro que ha hegemonizado un campo, y que lo micro además siempre está impregnado de algún macro.

⁶ Que además tiene una función ideológica, una promesa de plenitud y de cierre del discurso, la imagen de un presente y futuro necesarios.

⁷ De aquí los debates entre nominalismo y realismo que tuvieron lugar en el pensamiento medieval (Abe-lardo, Duns Scoto, Tomas de Aquino), problematizando si lo universal es atributo del nombrar o de lo nombrado, si está dado en lo existente o si se atribuye supraindividualmente (Robles, 1980).

⁸ Laclau (1986, págs. 46-50) distingue en la reflexión sobre la relación entre universalidad y particularidad, un pensamiento *antiguo clásico* (en el que universalidad y razón conformaban un campo en tanto que particularidad e irracionalidad conformaban el otro); *el del cristianismo* (en el cual se asocia lo universal a la necesidad teleológica, divina, e infinita, en tanto que la particularidad a la contingencia terrenal, humana y finita); y *el pensamiento moderno* donde la razón reingresa pero articulada de otra manera, asociando lo universal con la razón autodesplegada y determinante de lo real (como en Hegel y Marx).

⁹ Puede, por ejemplo, considerarse como universal el principio de "no matar" hasta que se encuentra uno en una situación límite en la cual matar es en ese contexto particular, universalmente válido para preservar la vida propia o la de víctimas inocentes.

¹⁰ En este sentido estaría de acuerdo con la idea de que el relativismo es un problema falso planteado por los fundacionalistas (y/o fundamentalistas, esencialistas, etc.). Sobre este asunto existen contribuciones de primer nivel, por ejemplo en Bernstein (1991) y Margolis (1991).

¹¹ O como dice Habermas, que la diferencia entre represión y emancipación se ha borrado (Habermas, 1989).

¹² Un estudio comparativo de esta reforma en Argentina y México fue realizado por Castro Jalín (2003). La mayor parte de investigaciones que recuperaré se realizaron en el marco de estudios sobre reformas educativas desde la perspectiva de análisis político de discurso, en el Departamento de Investigaciones Educativas, del Cinvestav y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

¹³ En México, la modernización es un valor que se generaliza gradualmente desde la Ilustración. Comienza como un valor intelectual y prevalece desde la Reforma Liberal en la segunda mitad del siglo XIX; es reforzado en los programas revolucionario y post-revolucionario de las primeras tres décadas del siglo XX y reciclado en los años cuarenta y los principios de la Guerra Fría. Empero, en las dos últimas décadas del siglo XX ha adquirido un énfasis especial al condensarse en su formulación como política educativa alcanzando un valor excepcional al llegar a ser parte del horizonte discursivo neoliberal, como una orientación regional para el continente americano.

¹⁴ Tomo este ejemplo del trabajo de campo realizado por Mercedes Ruiz Muñoz (2000). En estos centros, la lógica escolar no es el eje que organiza las acciones educativas, sino más bien la "auto-ayuda", la participación, la atención a las demandas sociales, y otras más; son zonas extremadamente pobres de la Ciudad de México cuyas demandas de servicios básicos (drenaje, electricidad, escuelas, etc.) los han articulado en entidades colectivas.

¹⁵ En una entrevista de esta investigación se pregunta sobre los problemas del vecindario y la respuesta alude a la globalización.

¹⁶ Dicha construcción presupone a) la circulación compleja de mensajes procedentes de fuentes diversas: oficiales, sector privado (por ejemplo, banqueros y empresarios) idealizando la globalización; y b) los intelectuales, sacerdotes, activistas políticos, (satanizando la globalización). Intervienen además las propias condiciones locales de la entrevistada; c) la situación de su vecindario, sus carencias, su situación familiar, etc. y d) el trabajo del Centro, con su entusiasmo, sentido de participación, de solidaridad, sus logros y sus retos. Todas estas condiciones permean la apropiación de esta participante frente a las interpelaciones procedentes de los medios y fuentes de opinión más cercanas.

¹⁷ Entre las fuentes se encuentran también transcripciones de entrevistas a responsables de dos programas: Meceox y PEEBIT.

¹⁸ Ni son extraños el uno respecto del otro, ni están tampoco en una relación de causa-efecto. En tanto que discurso, conseguirán diferentes fijaciones sin llegar a una sutura final o una completud, sin que uno de ellos tenga la capacidad de convertirse en su identidad final. Tampoco equivale a asumir en términos epistemológicos, éticos y políticos, que uno de estos extremos encarna lo esencial, el fundamento y el otro extremo lo subordinado, parasítico y epifenoménico. No se trata entonces de que una interpretación (local)

sea real y la otra (global) irreal, ni tampoco de que una sea correcta y la otra equivocada y mucho menos podemos identificar discurso como lo irreal y la experiencia con lo real y lo no discursivo.

¹⁹ Estructura que por estar organizada en torno a un "fundamento" contextual y contingente o, si se quiere, en torno a un vacío constitutivo, es una estructura dislocada, abierta, incompleta, amenazada, su estructuralidad tiene una estabilidad necesaria y precaria, una sedimentación necesaria y temporal. Esta condición es lo que permite imaginar ideales de plenitud como la calidad educativa, para compensar una falta irrepresentable e imposible de ser colmada, pero en ese intento se ubica la posibilidad de emergencia del sujeto como agente.

Resumen

Desde la tercera parte del siglo XX los debates sobre la globalización proliferaron polarizándose la multiplicación de versiones en dos campos (a favor y en contra). No obstante, desde una lectura que las distingue y agrupa desde ciertos criterios teóricos, históricos y políticos, es posible ubicar tres escenarios que mapean la dispersión de este signifiante. Problematizando la relación entre universalismo y particularismo, se ubican algunos ejemplos de la globalización como sobre-determinación, interconexión y multidireccionalidad, así como la circulación de la noción de calidad educativa en diversas escalas geopolíticas.

Este artículo se apoya en resultados de investigaciones previas sobre políticas educativas en México y Argentina, y en reflexiones teóricas mediante la revisión de nociones convencionales de lo universal. Desde un posicionamiento teórico discursivo (conceptual y lógico), se postula la tensión y mutua contaminación entre particularismo y universalismo. Tanto las investigaciones como la discusión teórica son realizadas principalmente desde la perspectiva de Análisis político de discurso (Laclau, Mouffe, *inter alia*). Lo anterior permite un posicionamiento que desedimenta las visiones convencionales críticas sobre la globalización como imposición cultural, económica y política desde un centro único hacia los países en desarrollo, y reactiva la posibilidad de observar y ubicar oportunidades políticas en lo local.

Palabras clave

Globalización - Universalismo y particularismo - Análisis político de discurso - Políticas educativas en América Latina - Discusión teórica

Abstract

From the third part of the XX century onwards the debates concerning globalization have proliferated polarizing the multiple versions in two fields (in favor and against). Nonetheless, reading this proliferation from certain theoretical criteria that distinguishes and groups these heterogeneous versions, it is possible to present three scenarios mapping the dispersion of this signifier (i.e., globalization). Problematizing the relationship between universalism and particularism, I present some examples of globalization understood as overdetermination, interconnection and multidirectionality; as well as the circulation of the signifier "educational quality" along different geopolitical scales.

*This article is supported on previous research results on educational policies in Mexico and Argentina, and on theoretical considerations that were produced through a revision on conventional notions of universalism. Standing on a discursive theoretical positioning (i.e., conceptual and logical) I postulate the tension and mutual contamination of universalism and particularism. Both research and theoretical discussion are informed mainly by discourse theory and political analysis (Laclau, Mouffe, *inter alia*). This approach enables a stand point that both de-sediments conventional critical views on globalization as a cultural, political and economic imposition from a unique center to the developing countries; and reactivates the possibility of visualizing and locating political and educational opportunities in the local (i.e., the underdeveloped countries, the school, the classroom).*

Key words

Globalization - Universalism and particularism - Discourse theory and political analysis - Educational policies in Latin America - Theoretical discussion