

LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: MÁS ALLÁ DEL IMAGINARIO NEO-LIBERAL*

«*Lifelong Learning: Beyond Neo-liberal Imaginary*»

*Fazal Rizvi***

RESUMEN

En este artículo, se indica que en medio de la diversidad de definiciones, ha sido la concepción neo-liberal de la educación a lo largo de la vida la que, en los últimos años, ha logrado hacerse con una posición dominante, incluso hegemónica. Esta concepción es en gran medida una convención entre las organizaciones internacionales, como la OCDE, la Unión Europea, el Banco Mundial, la APEC y la UNESCO, que han obtenido un gran éxito al asignar un significado concreto a la idea de educación a lo largo de la vida. Este significado se basa en el concepto que las distintas organizaciones intergubernamentales poseen acerca de la globalización en general y de la economía mundial en particular. Dicha concepción de la educación a lo largo de la vida se encuentra dentro de un imaginario social según el cual el mundo laboral y las relaciones sociales se ven transformados por la globalización, y cómo, bajo ese prisma, la función de la educación debe ser revisada para satisfacer las necesidades de la economía mundial post-industrial basada en el conocimiento y la información, y orientada a los servicios.

PALABRAS CLAVE: Educación a lo largo de la vida, formación continua, aprendizaje permanente, imaginario neoliberal, economía del conocimiento.

* Una versión previa de este artículo ha sido publicado en ASPIN, D. N. (2007) (ed.): *Philosophica Perspectives on Lifelong Learning*, (Amsterdam: Springer Press).

** *Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.*

ABSTRACT

In this article, I want to suggest that amid this diversity of definitions, it has been the neo-liberal conception of lifelong learning that has, in recent years, become dominant, even hegemonic. This conception is largely a construction of international organizations (IGOs), such as the OECD, the European Union, the World Bank, APEC and UNESCO, who have been highly successful in attaching a particular meaning to the idea of lifelong learning. This meaning is based on a distinctive understanding the IGOs have of the educational requirements of globalization in general and of the global economy in particular. This conception of lifelong learning is located within a social imaginary about how the world of work and social relations is becoming transformed by globalization, and how, in such a world, the function of education must be re-conceptualized, to meet the needs of the global economy characterized as informational, knowledge-based, post-industrial and service-orientated.

KEY WORDS: Lifelong learning, continual training, neoliberal imaginary, knowledge economy.

1. INTRODUCCIÓN

La educación a lo largo de la vida es una idea sensata. Dado que el aprendizaje es algo intrínsecamente humano y nunca se deja de aprender, ¿cómo puede alguien oponerse a las políticas destinadas a proporcionar a todos la oportunidad de aprender a lo largo de su vida?

Al nivel más elemental, por lo tanto, el concepto de educación a lo largo de la vida parece evidente. Sin embargo, es un concepto altamente controvertido e interpretado de distintas maneras. Por ejemplo, ha sido posible definirlo desde el punto de vista humanista, social democrático, pragmatista y neo-liberal (ASPIN & CHAPMAN, 2000). En este artículo, quiero indicar que en medio de esta diversidad de definiciones, ha sido la concepción neo-liberal de la educación a lo largo de la vida la que, en los últimos años, ha logrado hacerse con una posición dominante, incluso hegemónica.

Quisiera añadir que esta concepción es en gran medida una convención entre las organizaciones internacionales, como la OCDE, la Unión Europea, el Banco Mundial, la APEC y la UNESCO, que han obtenido un gran éxito al

establecer un significado concreto a la idea de educación a lo largo de la vida. Este significado se basa en el entendimiento que las distintas organizaciones intergubernamentales poseen acerca de la globalización en general y de la economía mundial en particular. Trabajando estrechamente con los sistemas educativos nacionales, han desarrollado un discurso que sugiere que la globalización del conocimiento requiere de trabajadores flexibles, poseedores de ciertas inquietudes culturales y capaces de afrontar con efectividad los cambios e innovaciones que se presenten, y que además entiendan el aprendizaje como algo esencial para su seguridad y promoción profesional.

Dicha concepción de la educación a lo largo de la vida se encuentra dentro de un imaginario social, según el cual el mundo laboral y las relaciones sociales se ven transformados por la globalización, y cómo, bajo ese prisma, la función de la educación debe ser revisada para satisfacer las necesidades de la economía mundial post-industrial basada en el conocimiento y la información, y orientada a los servicios. Tal economía requiere no sólo el desarrollo de un régimen laboral *post-fordista*, sino también de sistemas educativos que produzcan un nuevo tipo de trabajador interesado por los problemas de la productividad industrial, la auto-regulación y la auto-capitalización (ROSE, 1989). Considero que este imaginario se basa en una teoría de la educación de capital humano, que considera en gran parte toda educación como una cuestión de intercambio económico. En última instancia, lo que sostiene esta opinión se basa no sólo en un conjunto de supuestos acerca de la naturaleza de la actividad económica, sino de la naturaleza de la ciudadanía en sí, sobre lo que significa aprender, trabajar y vivir en las comunidades sociales. En la parte final del capítulo, sostengo que es posible imaginar alternativas a la hegemonía neo-liberal, incluyendo aquellas que resaltan la importancia de construir comunidades críticas, reflexivas y democráticas, en las que se anima al estudiantado a comprender, a lo largo de sus vidas, la constante evolución existente entre lo local y lo global.

2. EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA: UNA NOTA HISTÓRICA

La idea de educación a lo largo de la vida no es nueva. Es un concepto central de la modernidad europea, asociado a una serie de conceptos como la

liberación de la persona, y lo que a menudo se refiere como «la edad de la razón», que da paso a la aparición de las nociones de sociedad civil, la igualdad y el progreso, y posteriormente a los procesos de industrialización, urbanización y racionalización. Basándose en la filosofía de la Ilustración, la modernidad europea desarrollada durante el siglo XVIII, abrazó una particular imagen del mundo social y natural. Aquella basada en desarrollar la razón, entendiendo que el progreso humano sólo es posible mediante la aplicación de la razón y la ciencia, y que ello requiere no sólo la educación normal, sino también la permanente, que forjó la manera en la cual las personas viven y piensan. El conocimiento se consideró esencial para los progresos individuales y sociales. En el siglo XIX, la Industrialización requería que los trabajadores estuvieran preparados para las nuevas tecnologías, y dispuestas a la educación a lo largo de la vida. Institutos de mecánica fueron establecidos por varios empresarios, primero en Escocia y después a lo largo y ancho del globo, para proporcionar al trabajador los nuevos conocimientos técnicos necesarios, y en última instancia beneficiarse de tener un personal cualificado (CANDY & LAURENT, 1994).

La noción de «auto-enseñanza permanente» se convirtió en parte fundamental de la teoría política de Thomas Jefferson en los Estados Unidos, muy inspirado por las ideas de la Ilustración francesa. Ya en 1776, Jefferson propuso un proyecto de ley para la mayor difusión del conocimiento, proponiendo el establecimiento de bibliotecas públicas que facilitarían el conocimiento que él consideraba necesario, no sólo para la sociedad republicana, sino también para la búsqueda de la felicidad (BOYD, 1950). Según Tozer (2002), la mayoría de los teólogos en educación americana han acordado que un propósito fundamental de la educación es preparar al alumno para la educación a lo largo de la vida. Por ejemplo, John Dewey en su *Democracia y Educación* (1918) contempla la educación como un componente clave en su teoría instrumentalista de la democracia. Yeaxlee, uno de los contemporáneos de Dewey, vio la educación como algo inseparable de la vida misma, y argumentó que para que la vida fuera experimentada de manera plena, fuerte y creativa, era necesaria «una constante reflexión, de modo que las acciones sean guiadas por la sabiduría, mientras que el trabajo y el ocio se juntan en una perfecta armonía de mente, cuerpo y alma. La personalidad completándose dentro de la sociedad» (1929).

Después de la Segunda Guerra Mundial, la noción de la formación continua proliferó a medida que los Estados y la sociedad civil trataban de encontrar una nueva visión para una sociedad más justa y democrática. Varias iniciativas en la educación de los trabajadores, educación radical, educación informal, educación para adultos y demás, intentaron transformar el aprendizaje de distintas formas, alejándose de las tradiciones más rígidas y totalitarias y potenciando maneras más informales que destacaran la importancia del aprendizaje experimental. Según Raymond Williams (1989), la educación para adultos es crucial en la batalla por una democracia genuina y la visión socialista de la sociedad. Sin la educación permanente, sostuvo, no se podían mantener los recursos. En los Estados Unidos, una tradición progresista similar se desarrolló alrededor de un distintivo conjunto de valores educativos y sociales. En América del Sur una tradición similar rodeó el pensamiento de Paulo Freire (1972). Freire hacía hincapié en el poder del diálogo contra la explotación capitalista. Creía que la educación no debía basarse en acciones realizadas sobre otra persona, sino en el trabajo y aprendizaje de unos con otros. Su interés por la concienciación (una conciencia con el poder de transformar la realidad), constituye un elemento fundamental en su filosofía de la «pedagogía del oprimido y de la esperanza». En los años sesenta y setenta, la idea de educación a lo largo de la vida también contó con el apoyo de grupos feministas y otros movimientos sociales en favor de los derechos civiles.

Por otro lado, más allá de la visión socialista, la noción de educación a lo largo de la vida también se mostró atractiva para aquellos políticos interesados en ampliar la oferta educativa y en facilitar su acceso a regiones y comunidades remotas. La correspondiente retórica complementó los intentos por establecer iniciativas enfocadas a los estudios a distancia y extramuros. En el Tercer Mundo, la educación a lo largo de la vida se entendió como una solución a los problemas causados por la baja inversión realizada en la educación. Muchas otras iniciativas similares asociaron la educación a lo largo de la vida con un derecho humano fundamental. Un informe de la UNESCO de 1972, redactado por Faure y sus colaboradores, pedía la abolición de una edad límite para el aprendizaje, que debía ser reemplazado por la idea de que «todo lo que debe ser aprendido, debe ser continuamente reinventado y renovado.» Agregaron que: «si la educación ocupa toda una vida en el sentido del tiempo y la diversidad, y a toda la sociedad incluyendo sus recursos

económicos, sociales y educativos, entonces debemos ir aún más allá de la necesaria revisión de los sistemas educativos y llegar hasta una auténtica sociedad de la educación» (UNESCO 1972: xxiii).

3. DE LA EDUCACIÓN RECURRENTE A LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Incluso esta breve revisión histórica es suficiente para demostrar que el concepto de educación a lo largo de la vida ha servido para sugerir que la educación limitada a un tiempo y a un espacio concreto presenta muchos fallos, y que los discursos en torno a ella han cambiado a lo largo de los años para reflejar no sólo las condiciones históricas en que fueron articulados, sino también las visiones particulares acerca de cómo la educación puede servir mejor a la evolución social, política, y a las prioridades económicas.

Por lo tanto, el punto de vista de Jefferson sobre la educación permanente estaba grandemente ligado al concepto de sociedad republicana que deseó para los Estados Unidos, al igual que Freire entendía su pedagogía como una manera de transformar las relaciones de poder, así como los tecnócratas y políticos de los 70 la vieron como una forma de mantener el gasto en educación y aún ampliar el acceso a la misma, atendiendo a las necesidades producidas por las presiones inflacionarias y la disminución de la productividad. Sin embargo, siempre se ha compartido la creencia de que si la educación está al servicio de un fin social y ha de promover una transformación, entonces la educación tiene que ser permanente.

Es evidente, entonces, que no podemos entender las distintas visiones particulares sin prestar la debida atención a los intereses políticos a los que sirven, y el imaginario social en el que se encuentran ubicadas. Esto puede demostrarse mediante el examen a un primerizo informe de la OCDE, *Educación recurrente: una estrategia para la educación a lo largo de la vida* (OCDE, 1973). En este informe, la OCDE trató de hacer frente a dos problemas: cómo afrontar la cuestión de la permanencia de la desigualdad social, y la manera de satisfacer adecuadamente las necesidades cambiantes de la economía. La solución radica en la idea de educación permanente, que alentó a las empresas, los sindicatos y las administraciones públicas a desarrollar procedimientos más flexibles para la adquisición de cualificaciones

profesionales y la actualización de las mismas (DUKE, 1974). El entonces director de la OCDE, Ron Gass, alegó que la educación recurrente supondría «liberarse de la estricta secuencia educación-trabajo-ocio-jubilación y la posibilidad de mezclar y alternar estas fases de la vida, siempre dentro de los límites de lo socialmente aceptable, para satisfacción de los propios deseos y necesidades» (citado en Cantor 1974, prefacio). La noción de educación permanente, por lo tanto, comprende el doble objetivo de promover el desarrollo individual y de proporcionar a tiempo completo una educación para adultos, como estrategia para conseguir la igualdad de oportunidades entre generaciones (MCKENZIE, 1983). Se buscaba acercar las opiniones de aquellos que la vieron como una manera de superar la «función predominantemente selectiva de los sistemas educativos y sus desigualdades» (PAPADOPOULOS, 1994), y los que la entendían en términos de recursos humanos vinculados a las necesidades de la economía.

Sin embargo, desde ambas perspectivas, la educación recurrente se trataba en gran parte de una política de los setenta. Se desarrolló durante un periodo de declive económico y desempleo, tras varios años de prosperidad y optimismo social. No resulta sorprendente que atendiera tanto a los ideales socialdemocráticos de igualdad de oportunidades educativas, como que también buscara ampliar la noción de la educación, asociándola a las demandas de las corporaciones de una mejor relación entre aprendizaje, adiestramiento y empleo. Destacaba el desperdicio de capital humano que resultaba del empleo de la educación tradicional, y sugería que el aprendizaje debía ser constante y vinculado a las necesidades del mercado. En el proceso, sin embargo, centró el enfoque en el aprendizaje, distribuyendo la responsabilidad de enseñar por toda la comunidad, incluyendo al propio estudiantado.

Tras un largo periodo de gestación en los años ochenta, a principios de los 90 emergió un nuevo discurso mucho más centrado en la contribución de la educación al desarrollo personal, social y económico, orientado hacia una sociedad del aprendizaje y en la consecución de la igualdad de acceso y participación. Bajo este mismo discurso, existía una creencia incuestionable en considerar la educación como un medio capaz de proporcionar no sólo las habilidades requeridas por una economía basada en la información, sino también la cohesión social y el desarrollo personal. Como sugirió la OCDE en 1996: «Es necesario centrarse en la educación y las políticas de enseñanza, desarrollar capacidades que permitan entender el potencial de la econo-

mía global de la información, y apoyar el empleo, la cultura, la democracia y sobre todo, la cohesión social».

Mientras que esta visión sobre la educación a lo largo de la vida resulta muy variada y difusa, algunos de sus aspectos sobresalen del resto. Para empezar, el concepto mismo de educación a lo largo de la vida acentúa la necesidad de adquirir toda clase de habilidades, intereses y conocimientos desde una edad pre-escolar hasta más allá de la jubilación. Además, hace un gran énfasis en todas las clases de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje formal, como por ejemplo una titulación, y el no formal, como puede ser alguna habilidad adquirida en el puesto de trabajo. En tercer lugar, acentúa el aprendizaje entre generaciones distintas, como el padre que aprende a usar una nueva tecnología gracias a su hijo. Otro aspecto a destacar es que responsabiliza al sujeto de su propia educación, contemplándolo como una inversión económica. Finalmente, promueve el desarrollo del conocimiento y las competencias que permiten a cada ciudadano adaptarse a una sociedad basada en el conocimiento y a participar activamente en todos los aspectos de la vida social y económica, siendo ésta progresivamente esculpida por la globalización.

4. EL PAPEL DE LAS ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

La idea de la educación a lo largo de la vida sustentada por estos principios, se ha convertido en omnipresente. Ha sido aceptada por políticos de todo el mundo, incluyendo las naciones más desfavorecidas. ¿Cómo ha sido posible? Como discurso político, una de las principales razones de su dominación hegemónica parece ser su carácter simbólico y poco específico, así como su capacidad para adueñarse de una gran variedad de programas y políticas educativas en relación al acceso al aprendizaje, al desarrollo de los recursos humanos necesarios para la recuperación económica, formación y a la recapacitación de la sociedad. Pero más allá de todo esto, se ha convertido en una dinámica globalizadora que ha contribuido a evolucionar hacia políticas aparentemente convergentes a nivel mundial (RIZVI, 2004). Tal y como Schugurenski (1998) señaló, las presiones similares, los procedimientos y los patrones organizativos, parecen regir los sistemas educativos de todo el mundo. Añadió que, aproximadamente en los últimos diez años, se ha producido «un alcance sin precedentes en la profundidad de los cambios que

acontecen, siendo estos cambios similares en un gran número de países con diferencias sociales, económicas e históricas». Steiner-Khamsi (2004) también ha señalado algunas de las nuevas formas en las cuales las políticas educativas se han adaptado y diseminado.

Si bien existe un considerable debate sobre la medida en que las políticas son convergentes a nivel mundial (véase, por ejemplo, GREEN, 1999), no hay duda de que a través de los principales avances en las tecnologías de la información y la comunicación, tanto las ideas como las ideologías circulan ahora a una rapidez mayor que nunca antes, lo que resulta en una red mundial de políticas educativas, que a menudo son más influyentes que las autoridades locales. Es, bajo este contexto, que organizaciones internacionales como la OCDE, la UE y el Banco Mundial han jugado un papel cada vez más decisivo en la promoción de un concepto particular de educación. Tal papel incluía diseminar las políticas, pero también la negociación de consensos y convenciones (como la Declaración de Bolonia) para garantizar la coordinación de las distintas acciones y apoyar la cooperación internacional mediante el desarrollo de indicadores globales de calidad y rendimiento, como PISA. Por ejemplo, en otro estudio de la OCDE, Henry, Lingard, Rizvi y Taylor (2000) muestran cómo ya no se trata de crear un foro de deliberación entre los países miembros, sino de un mediador internacional de conocimientos, creador de políticas más poderosas que aquellas de carácter nacional, que priorice y evalúe las distintas opciones.

El discurso actual en relación a la educación a lo largo de la vida parece haber surgido de este multilateralismo (MUNDY, 1996). La mayoría de las organizaciones internacionales parecen haber trabajado en la consecución de una visión común en relación a los aspectos clave. Por ejemplo, la Unión Europea (2006) mantiene que la «escala de la economía actual y los cambios sociales, la rápida transición hacia una sociedad del conocimiento y las presiones demográficas consecuencia de una población envejecida, son retos que demandan una nueva aproximación a la educación, dentro del marco de la educación a lo largo de la vida». A través de las convenciones de Lisboa y Estocolmo, se ha buscado un marco de trabajo común que otorgue a la educación a lo largo de la vida una gran prioridad, sugiriendo que «todo aprendizaje sea efectuado de por vida, con el objetivo de mejorar el conocimiento, las habilidades y la competencia, dentro de una perspectiva social, cívica y personal.» Pero el papel de la Unión Europea en el fortalecimiento de los sis-

temas educativos nacionales no se ha limitado a unas definiciones tan simbólicas. También ofrece una serie de estrategias coherentes y bien definidas, incluyendo la recomendación de realizar asociaciones entre las distintas autoridades públicas y entidades educativas privadas, el análisis de estudios de tendencias, la supervisión de un adecuado cumplimiento de los programas, y la facilitación al acceso de las distintas oportunidades para crear una *cultura del aprendizaje*. Además de estos principios, la Unión Europea propone «acciones prioritarias» como la información, la guía y la tutela, la inversión de tiempo y dinero que reúna al estudiantado con las distintas opciones de aprendizaje. La UE sugiere supervisar el progreso hacia objetivos concretos llevado a cabo por los distintos países miembros.

Para promocionar sus objetivos, la Unión Europea trabaja conjuntamente con otras organizaciones internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial, asegurando que sus avances no se vean restringidos únicamente a los países europeos, sino que puedan extenderse por todo el mundo. Por ejemplo, la UE reconoce las «muy considerables y valiosas contribuciones a la educación a lo largo de la vida llevadas a cabo por la OCDE», mediante varias investigaciones, encuestas, y estudios estadísticos. A través del proyecto *World Education Indicators*, la Unión Europea, el Banco Mundial y la OCDE colaboran recopilando y comparando estadísticas sobre la inversión educativa de varios países. En su informe *La educación a lo largo de la vida en la economía global del conocimiento: retos para los países en desarrollo* (2005), el Banco Mundial afirma que «la economía global del conocimiento está transformado el mercado laboral a escala internacional. Demanda más de los ciudadanos, quienes necesitan más habilidades y conocimientos para poder funcionar en su día a día» y que «la educación permanente, desde la infancia hasta la jubilación, se trata de educar hacia la economía del conocimiento, y es tan crucial para el desarrollo y transformación de las economías, como lo es para el mundo desarrollado».

5. LA IMAGINERÍA SOCIAL DE LA GLOBALIZACIÓN

Toda la actividad llevada a cabo por las organizaciones internacionales indica que éstas se ha convertido en actores importantes dentro de la llamada «construcción del mundo contemporáneo» (YRIYE, 2002) y en la articula-

ción de sus políticas. Su labor de coordinación y evaluación de las políticas globales y regionales no tiene precedentes. A su vez, mientras que los distintos planes específicos llevados a cabo por las organizaciones internacionales pueden variar, todos parecen compartir una idea común del papel que debe jugar la educación para satisfacer las necesidades de la globalización y la economía del conocimiento. Se contempla la globalización como un gran factor de cambio, como un conjunto de procesos sociales que llevan a un rápido intercambio de ideas, personas y bienes, transformando radicalmente las relaciones entre comunidades más allá de sus fronteras y la manera de vivir y trabajar de la sociedad. La globalización se ve impulsada principalmente por la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, dando lugar a nuevas formas de conexión internacionales y a nuevos patrones de actividad económica, que exigen nuevas habilidades entre los trabajadores. Mientras las personas siguen viviendo y trabajando en sus respectivas realidades locales, éstas se incluyen, cada vez más, en sistemas más grandes de redes mundiales. Las personas ahora tienen que lidiar a diario con la realidad de las relaciones económicas internacionales, nuevas tecnologías y los medios de comunicación, así como con los flujos culturales que trascienden las fronteras nacionales, cada vez con mayor velocidad e intensidad. Mediante la educación a lo largo de la vida se pretende desarrollar una visión de la educación a través de la cual todos somos supuestamente capaces de participar más plenamente en este nuevo mundo globalizado. Pero a pesar de este gesto por la igualdad, la visión dominante de la globalización, promovida por los gobiernos nacionales y las organizaciones internacionales, resulta de carácter neo-liberal. Consiste en una serie de imágenes, preceptos y generalizaciones acerca de cómo el mundo se ve cada vez más interconectado, dando lugar a un conjunto de procesos sociales que implican «una inexorable integración de los mercados, los Estados y las tecnologías en un grado nunca antes visto, de una manera que permite a los individuos, las corporaciones y los Estados llegar a todo el mundo más lejos, más rápido, más profundamente y más barato que nunca.» (FRIEDMAN, 2000). Por supuesto, tal integración se describe de varias maneras y está lejos de ser completa y coherente. Tal y como señaló Wendy Larner (2000), la visión neo-liberal de la globalización se puede interpretar simultáneamente como política, ideológica y gubernamental, un «sistema que incluye prácticas, instituciones e identidades de maneras contradictorias y disyuntivas». Pero en el desarrollo de políticas educativas a nivel nacional, las organizaciones y corporaciones internacionales han trabaja-

do duramente para poder popularizar y legitimar una visión común de la globalización y sus supuestas implicaciones en la educación.

Pese a tratarse de un discurso a menudo contradictorio, en torno al concepto de educación a lo largo de la vida ha emergido un imaginario social común (concepto que tomo prestado de Charles Taylor), con el que los gobiernos y organizaciones internacionales han tratado de llevar adelante sus agendas de reformas educativas. Para Taylor, un imaginario social se compone de una compleja mezcla de lo empírico y lo efectivo, no «una comprensión completamente articulada de toda la situación en la cual las características particulares se hacen evidentes» (TAYLOR, 2004). En este sentido, su idea de imaginario social se asemeja a la noción de «habitus» de Pierre Bourdieu, o la idea de Raymond Williams de «estructuras de sentimientos», o lo que Wittgenstein llama «el fondo». Un imaginario social es una manera de pensar compartida, el entendimiento común que hace posible las prácticas cotidianas, dándoles sentido y legitimidad. De esta manera, también resulta implícito y formativo: se inserta en las ideas, prácticas y eventos, y lleva consigo imágenes y nociones más profundas, constituyendo una sociedad. Se trata de algo «mucho más amplio y profundo que los esquemas que las personas pueden entender cuando piensan en una realidad social inconexa». Taylor añade: «Pienso, más bien, en las formas mediante las cuales la gente imagina su existencia social, la forma en que encajan con otros, cómo son las cosas entre ellos y sus compañeros, las expectativas que suelen cumplirse, y las imágenes y nociones que subyacen a esas expectativas».

A continuación es importante destacar que un imaginario social no se hereda ni se encuentra ya predeterminado para nosotros, más bien está en un constante estado de flujo. Por lo tanto, representa un concepto que describe el modo en que las personas actúan como agentes de un colectivo mundial dentro de una asignada matriz simbólica que se niega a asumir una odontología del determinismo» (CASTORIADIS, 1987). Es una fuerza creativa en la elaboración de los mundos social-históricos, una fuerza que tiene que estar atenta a los «signos de los tiempos» y ser capaz de interpretar todos esos eventos, desiguales y cargados de emociones, que conforman la vida cotidiana.» (MAFFESOLI, 1993). Un imaginario social, por lo tanto, representa una configuración social colectiva que no se limita al tiempo y al espacio, sino que además es siempre muy controvertida entre las comunidades. Es a través del sentido colectivo de la imaginación que sea crea una sociedad,

contando con la coherencia e identidades, y está sujeta a los cambios sociales ya sean mundanos o radicales. De esta manera, las comunidades se crean de manera diferente, subsisten y se transforman diferentemente, mediante un ejercicio de agenda política colectiva. De ello se deduce entonces que las comunidades interpretan y se relacionan con el mundo de manera diferente, pero siempre dentro de sus emergentes imaginarios sociales, que en su forma actual son a menudo descritos como «neo-liberales».

El imaginario neo-liberal de la globalización representa una serie de ideas débilmente conectadas sobre las nuevas formas de gestión político-económica basadas en la extensión de las relaciones de mercado. Sustituye a un imaginario anterior que consideraba la provisión estatal de bienes y servicios como una forma de asegurar el bienestar social. En cambio, el imaginario neo-liberal se asocia con una preferencia por un Estado minimalista, dedicado a promocionar los valores instrumentales de la competencia, la eficiencia económica y la elección personal para desregularizar y privatizar las funciones del Estado. Como Peck y Tickle (2002) mantienen, el neo-liberalismo promueve ante todo el crecimiento, convirtiendo el bienestar social en algo secundario. Se asienta en una naturalización de las leyes del mercado, justificándolas por razones de eficiencia e incluso equidad. Promueve una ideología de elecciones y privilegios, privatización, desregularización, y la competitividad de los sistemas de asignación de recursos. Predica el principio de libre comercio mundial, aplicándose tanto a los servicios buenos como a los malos, incluso los servicios educativos y sanitarios, que tradicionalmente se han caracterizado por su marcado carácter nacional. Es dentro de este marco donde se incluye la idea generalizada de educación permanente, y si mi análisis anterior es válido, más que de una ideología o un marco de trabajo consistente, se trata de una serie de ideas dentro de un imaginario social preocupado por la economía del conocimiento, la globalización y sus implicaciones en la nueva educación.

6. LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA Y LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO

Cuando la educación se replantea en términos neo-liberales, implica necesariamente la necesidad de aumentar la cantidad de educación formal que

los jóvenes están obligados a obtener, a lo que se suma las exigencias de la economía del conocimiento y la preparación requerida para poder hacer frente a la rapidez e intensidad de los cambios. Se trata de desplazar la educación ofrecida por el Estado, por una en la cual la responsabilidad última recae sobre la persona. El énfasis puesto en el individuo se alinea muy bien no sólo con los intentos llevados a cabo por varias organizaciones internacionales para promover la profesionalización y privatización de la educación, sino también con la aceptación implícita de los principios fundamentales de la nueva teoría del capital humano. Esta teoría postula, al igual que la antigua teoría de Becker (1964), que el gasto en educación y formación es grande, pero debe ser considerado como una inversión económica al llevarse a cabo con miras a aumentar los ingresos personales y disminuir las diferencias salariales.

La nueva teoría del capital humano extiende estas proclamas a las necesidades de la economía mundial, y a la ventaja competitiva del individuo, empresas y naciones en el contexto internacional. Por supuesto, la teoría es técnicamente compleja y ha sido objeto de mucho debate (véase, por ejemplo, MARGINSON, 1999) al poseer varias ramificaciones. Sin embargo, en su forma más popular, imagina todo el comportamiento humano en base a su interés económico y a sus operaciones dentro de los distintos libres mercados competitivos. Asume el crecimiento económico y la ventaja competitiva como resultados directos de los niveles de inversión en el desarrollo de capital humano. Sugiere que, en una economía global, el rendimiento se vincula cada vez más al conocimiento, las competencias, las capacidades de aprendizaje y la adaptabilidad cultural. Por lo tanto, exige marcos políticos que mejoren la flexibilidad laboral no sólo a través de la liberalización del mercado, sino también mediante la reforma de los sistemas educativos y formativos, con el fin de adaptarlos a la naturaleza cambiante de la actividad económica.

En su forma más radical, la nueva teoría del capital humano no sólo exige la reforma de los sistemas de gestión de la educación, sino que también requiere una reconceptualización de los mismos propósitos educativos. De acuerdo con este imperativo, la OCDE (1996) ha sugerido, por ejemplo, que los avances en las TIC transforman la naturaleza de la producción y utilización del conocimiento, la organización y relación laboral, las maneras de comerciar y consumir, además de los patrones de intercambio cultural que la

educación necesita ahora para educar a diferentes tipos de personas más capaces de trabajar creativamente, flexibles, adaptables, con una mente global e intercultural, y que puedan aprender a lo largo de su vida. Lo que implica este punto de vista es que aprender sencillamente por aprender ya no es suficiente, y que la educación como tal no tiene un fin intrínseco, sino que debe estar siempre vinculada a los fines instrumentales del desarrollo del capital humano y a la maximización de la autosuficiencia económica. Esto no debe entenderse en el sentido de que las cuestiones éticas y culturales hayan dejado de ser relevantes en la educación, sino que deben interpretarse dentro del marco más amplio de los fines económicos. De esta manera, el imaginario neo-liberal se basa en lo que George Soros (1998) ha denominado «fundamentalismo económico», una especie de esquema conceptual en el cual incluso nociones morales tales como la diversidad y la equidad, vuelven a articularse.

Dentro de este imaginario, la idea de *economía del conocimiento* destaca de gran manera. Se sugiere que la globalización ha modificado de forma fundamental la relación entre la producción del conocimiento y su aplicación económica, y que la aparición de actividades de conocimiento intensivo y la difusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han llevado al desarrollado de nuevos modelos de organización del trabajo (Paul 2002). Se supone que la economía del conocimiento requiere de un mayor porcentaje de trabajadores preparados para puestos que necesitan una gran cualificación, trabajadores que posean competencias ligadas a su capacidad de utilización de nuevas tecnologías y su actitud cultural hacia los cambios, a pesar de ser trabajos a menudo mal pagados y temporales. Se considera que en un mundo que cambia rápidamente, tales competencias deben implicar ciertas características de comportamiento, como la adaptabilidad, la lealtad, la organización y la capacidad para trabajar en contextos de diversidad cultural y de liderazgo. Esta concepción de la educación implica un nuevo enfoque para el desarrollo del capital humano, basado no tanto en la cantidad de educación recibida, sino en la capacidad de aprendizaje de nuevos conocimientos con los que hacer frente de forma eficaz y creativa a la evolución constante de las condiciones de trabajo. Se hace hincapié en el desarrollo de amplias habilidades genéricas, como la facilidad de comunicarse, la resolución de problemas, la capacidad de trabajar independientemente y bajo presión, la toma de decisiones de forma rápida y eficaz y la facilidad para la obtención de conocimientos específicos en un momento dado.

Por lo tanto, en la economía del conocimiento, conocer los hechos y las teorías es menos importante que poseer una comprensión global del mundo de las relaciones sociales y las redes, a través de las cuales el conocimiento se convierte en innovación y en *productos* económicamente viables. Los principios de flexibilidad y dinamismo implican saber cómo averiguar la información pertinente y cómo usarla comercialmente. Esto se considera más importante que el conocimiento formal, codificado, estructurado y explícito. En contra de estos supuestos, nuevos técnicos del conocimiento como Foray y Lundvall (1996), sugieren que la capacidad de una nación de aprovechar las ventajas de la economía del conocimiento, depende de la rapidez con la que pueda convertirse en una «economía del aprendizaje». El aprendizaje, como argumentan Foray y Lundvall, no sólo debe implicar la capacidad de usar nuevas tecnologías para acceder a los conocimientos universales, sino que debe significar también el uso de las tecnologías para comunicarse con otras personas acerca de cómo mejorar la productividad. Sostienen que, en la economía del conocimiento, particulares, sociedades, y naciones crearán riqueza en proporción a su capacidad para aprender y compartir la innovación. Si esto es así, entonces la educación debe ser continua y no limitada a la escolarización formal, y debe involucrar a las personas cuyo aprendizaje sea auto-dirigido.

El ideal de educación a lo largo de la vida ha sido un componente importante dentro del imaginario neo-liberal. Por supuesto, a un nivel, parece perfectamente razonable. ¿Cómo podría alguien oponerse al aprendizaje de nuevos conocimientos y a la adquisición de nuevas habilidades de manera continua? Pero el concepto de educación a lo largo de la vida promovido por las organizaciones internacionales ha sido algo más específico, y se encuentra dentro del discurso más amplio del crecimiento económico y la competitividad. Como señalan Field y Leischester (2000), este discurso ha surgido principalmente de la evolución de la economía, incluyendo acontecimientos tales como «la rápida difusión de las tecnologías de la información y la comunicación, la constante aplicación de la ciencia y la tecnología, y la globalización en el comercio de bienes y servicios». Esta observación refleja la tesis de la OCDE (1996) según la cual «el aumento del ritmo de la globalización y el cambio tecnológico, la naturaleza cambiante del mercado laboral y el envejecimiento de la población, se encuentran entre las fuerzas que refuerzan la necesidad del mejoramiento del trabajo y las habilidades a lo largo de una vida». Estas circunstancias, continua la OCDE, han provocado una

constante inversión educativa necesaria tanto al individuo como a las naciones. También han transformado el concepto de «saber qué» a «saber cómo», dando lugar a nuevas concepciones bajo las cuales se define, organiza, utiliza y valora la educación.

7. LIMITACIONES DEL ENFOQUE NEO-LIBERAL

El enfoque neo-liberal de la educación a lo largo de la vida se sitúa, por lo tanto, dentro de un imaginario social cuyo predominio se ha obtenido a través de una serie de estrategias políticas, empleadas a partes iguales por las organizaciones internacionales y los gobiernos nacionales. En algunos países se acepta como una cuestión de preferencia política, mientras que en otros es impuesto. Sin embargo, en todos los países está dando nueva forma a las prioridades educativas, subordinándolas a objetivos económicos. La educación es considerada cada vez más como un bien privado, que aporta beneficios al consumidor individual. Esto debería ser un motivo de preocupación para todos nosotros, que vemos en la educación la posibilidad de beneficiar a toda la comunidad como un bien público. Es importante señalar, sin embargo, que no son las condiciones de la globalización en sí misma las que han vinculado la educación a la lógica del mercado, sino un imaginario neo-liberal de la globalización. Este imaginario define la forma en la cual el papel de la educación en la sociedad debe ser conceptualizado. Como un bien privado, la educación se contempla como una mercancía que puede proporcionar una ventaja sobre los demás, que puede distinguir a las personas en términos de su valor económico. Por otro lado, como un bien público, la educación puede ser compartida por todos, contribuyendo al bienestar general de la sociedad, incluso si no aporta ningún beneficio concreto al individuo. Por supuesto, se puede argumentar a favor de ver la educación como una contribución a los dos tipos de bienes. Sin embargo, el énfasis en uno u otro puede lograr una enorme diferencia con respecto a la constitución de las relaciones sociales y pedagógicas. Puede determinar cómo las distintas instituciones educativas operan en la sociedad, y la manera en la cual sirven para enmarcar las relaciones económicas.

Cuando la educación se contempla como un bien privado, los esfuerzos se centran en la eficiencia social en lugar de la equidad o la armonía (véase

LABEREE, 2000). Se supone que el progreso social y económico sólo puede lograrse a través de los sistemas de educación más orientados a satisfacer las necesidades del mercado. Los sistemas que no cumplan explícitamente los objetivos económicos, se desechan por ineficientes e improductivos. De hecho, los medios de comunicación y las empresas en particular, han contribuido a propagar tal opinión, y han pedido a los gobiernos que lleven a cabo las reformas que sean no sólo social y económicamente más eficientes, sino también conscientes de la nueva realidad de la economía del conocimiento en un mundo cada vez más globalizado. Esto ha requerido que los propósitos educativos sean mejor definidos instrumentalmente, en términos de su capacidad para educar trabajadores con una base sólida en aritmética y letras, flexibles, creativos, con un buen conocimiento de las nuevas tecnologías y capaces de trabajar en entornos culturalmente diversos (EDWARDS, 1977). Más concretamente, un sistema educativo que produce alumnos independientes y autosuficientes, es considerado más productivo que aquel que dirige el aprendizaje y asume la responsabilidad institucional de la educación.

Por supuesto, este enfoque de los propósitos educativos no implica que se desplace totalmente la preocupación por la igualdad democrática y la movilidad social. De hecho, tanto la igualdad como la movilidad se han incorporado al discurso más amplio de la eficiencia social. Por ejemplo, la OCDE ha sugerido que centrarse en la eficiencia, de hecho, puede dar lugar a una mayor igualdad y movilidad social. Se afirma que, sin los trabajadores con el potencial necesario para trabajar con efectividad en un mercado laboral global, el potencial de la movilidad social se reduce, y que, dado que la economía mundial requiere de las condiciones sociales apropiadas para la acumulación de capital y el crecimiento económico, los políticos comprometidos con la eficiencia social, no pueden pasar por alto la equidad. Como la OCDE (1996) señala: «Ahora se necesita un nuevo enfoque para la educación y las políticas de formación, para desarrollar la capacidad de comprender el potencial de la economía global de la información, y para contribuir al empleo, la democracia y sobre todo, la cohesión social. Estas políticas tendrán que apoyar la transición a las *sociedades de aprendizaje*, en las que existirá igualdad de oportunidades para todos, el acceso será libre y todos los individuos serán alentados y motivados a aprender, tanto una educación formal como a lo largo de su vida». En última instancia, lo que el discurso sugiere es

que la eficacia social debe ser considerada como un «meta-valor», incluyendo dentro de su ámbito de acción aspiraciones tales como la igualdad social, la movilidad y la cohesión.

Esto se muestra mucho más evidente en los intentos actuales de vincular la educación a lo largo de la vida con la idea de capital social. La educación a lo largo de la vida, se supone, tiene el potencial de cumplir «los objetivos sociales y económicos al mismo tiempo, proporcionando beneficios a largo plazo a la empresa, al individuo, la economía y la sociedad en general.» (OCDE 1996) En este sentido, el desarrollo social se convierte en un resultado funcional de la eficiencia económica, y el discurso igualitario se colapsa en gran medida. Sin embargo, teniendo en cuenta las cambiantes circunstancias económicas y la necesidad de garantizar la legitimidad comunitaria, existe una voluntad de revisar la visión tradicional de la igualdad.

El concepto de capital social muestra una similar lógica política. El concepto ha recibido un generoso nivel de atención en los últimos años. Thomson (1999), por ejemplo, sugiere que el interés en el capital social se deriva de tres impulsos: una respuesta al dominante individualismo que sustenta el desarrollo de capital humano a efectos de la competitividad nacional, un reconocimiento de que el éxito económico requiere un cierto nivel de cohesión social, estabilidad y confianza, y un creciente reconocimiento de que muchas personas dejan en segundo plano su éxito económico por una mayor sensación de bienestar. De esta manera, el capital social se muestra como una manera de gestionar la marginación económica, la exclusión y los crecientes niveles de diferencia cultural con el fin de mejorar la cohesión social. Pero este punto de vista de la cohesión social está redactado bajo el prisma de la eficacia social del liberalismo económico. Representa un elemento residual de la elaboración de la cohesión social, no como un bien en sí mismo, sino como algo esencial para la productividad económica. Se supone por lo tanto, que los fines educativos son instrumentos estratégicos para gestionar el cambio, en la medida en que la exclusión social se interpreta como una cuestión de no participación en la economía mundial, sea por falta de competencias adecuadas o por un gobierno ineficaz.

Todo lo anterior sugiere que la visión actual de la educación a lo largo de la vida se encuentra más motivada por una agenda política de control social

(véase COFFIELD, 1999) que por una cuestión de transformación social mediante la educación. Se basa en una idea de la sociedad humana necesariamente competitiva, vinculada a las nuevas formas de capitalismo (CASTELLS, 1998), que está ampliando la brecha entre las personas según su supuesto valor. Presupone una economía moral en la que la gente tan sólo se ve motivada por intereses propios, con poca capacidad altruista y de cooperación que no sea destinada a maximizar el rendimiento del capital. La propia educación se supone que es una forma de capital, que se intercambia en el mercado en gran parte para beneficio personal. La educación a lo largo de la vida se considera necesaria, pero no como una manera de crear una comunidad informada y reflexiva, sino como una manera de incrementar los niveles de productividad, tanto de la persona como de las corporaciones.

8. ¿MÁS ALLÁ DEL IMAGINARIO NEO-LIBERAL?

En este capítulo he mantenido que la actual concepción de la educación a lo largo de la vida se encuentra dentro de un imaginario neo-liberal, que interpreta las implicaciones educativas de la globalización y la economía del conocimiento de una manera muy particular. En los últimos años, este imaginario ha reconfigurado el terreno discursivo en el que se desarrollan las políticas educativas, articulado y promulgado en países de todo el mundo. He defendido que este imaginario ha redefinido grandemente los propósitos educativos en términos económicos, vinculados a las preocupaciones derivadas de la eficacia social y a la producción de un trabajador «auto-capitalizado». Se ha hecho hincapié en la importancia de las dinámicas de mercado a la hora de organizar la educación y de su visión como un bien privado. Se han relacionado los fines de la educación con las necesidades de la economía mundial. Sin embargo, no es obligatorio situar la globalización dentro de tal imaginario. De hecho, es posible comprender la interconexión mundial de manera radicalmente distinta, con la posibilidad de imaginar una educación permanente más allá de su actual componente neo-liberal. Pero esto nos obliga no sólo a reconocer las limitaciones de los discursos actuales o a recordar algunos románticos socialdemócratas del pasado, debemos entender cómo las profundas transformaciones que encontramos todos los días deben ser interpretadas con el fin de desarrollar nuevas alternativas.

Arjun Appadurai (1996) ha analizado el papel del imaginario social en la formación de las distintas subjetividades bajo el contexto de la globalización en el cual vivimos, un contexto que se caracteriza por la difusión de ideas, imágenes e ideologías a través de comunidades de todo el mundo. Esta difusión se ve facilitada por los nuevos medios de comunicación, la migración masiva y la movilidad del capital y la mano de obra, creando las condiciones mediante las cuales las sociedades son ahora más híbridas y diversas culturalmente. Vivimos en un mundo en el que las ideas, las imágenes, las personas y el capital están en continuo movimiento, transformando los vectores de nuestros imaginarios sociales. Al mismo tiempo, debe reconocerse que no importa lo dominante que sea el imaginario neo-liberal, existen otras opciones. Ahora vivimos rodeados de muchos imaginarios, cada uno con su propio eje y punto de origen, que viajan por sus propias rutas y se constituyen mediante las diferentes estructuras institucionales de las comunidades y naciones. Cualquier intento de modificar el concepto de educación a lo largo de la vida ya no puede pasar por alto cómo nuestros imaginarios sociales están condicionados a la vez por procesos locales y globales, de manera que no sólo redefinen nuestras comunidades, también nuestras subjetividades.

Este reconocimiento da lugar a un dilema fundamental: si nuestras subjetividades se forman por procesos a nivel mundial, y nuestro vocabulario por el imaginario neo-liberal, ¿cómo podemos entonces escapar de este marco interpretativo? Una manera de solucionar el dilema sería relacionar el trabajo con el vocabulario neo-liberal de forma que sea a la vez creativo y crítico, reconociendo sus principales logros pero tratando de articular sus limitaciones y ofreciendo alternativas que sugieran nuevas formas de trabajar con los procesos globalizadores. De hecho, como argumenta Appadurai (2001), la imaginación colectiva entendida como un hecho social en la era de la globalización, tiene un carácter dividido: «Por un lado, es a través de la imaginación que se controla al ciudadano moderno, de mano de los Estados, los mercados, y otros poderosos intereses. Por otra parte, también es la manera en que emergen nuevos patrones y diseños para la vida colectiva». Esto sugiere que los imaginarios sociales que compiten ahora, existen lado a lado en un estado constante de lucha política. Por lo tanto deben existir diferentes maneras de interpretar la realidad contemporánea de la conectividad global, y las implicaciones educativas que de ella se derivan.

Fundamentalmente, lo anterior nos obliga a reconocer que el imaginario neo-liberal en el cual se encuentra el actual concepto de educación a lo largo de la vida, prioriza las cuestiones económicas frente a cualquier otra preocupación humana; y que ello ha beneficiado grandemente a algunos países y colectivos, mientras ha tenido consecuencias desastrosas para otros. Como resultado de ello, las desigualdades han aumentado en todo el mundo, y las perspectivas económicas así como las tradiciones culturales de muchos países, se han visto erosionadas. El imaginario neo-liberal de la globalización en términos educativos ha dado lugar a un número de contradicciones que ya no pueden ser ignoradas. Por ejemplo, las políticas privatizadoras han dificultado los objetivos de acceso e igualdad no sólo entre naciones, también dentro de las mismas comunidades. Su énfasis en la eficiencia, encarnado en los nuevos regímenes de la administración pública de la educación, se ha traducido en una mayor atención a las necesidades operacionales de los sistemas, en lugar de al bienestar humano y de sus comunidades. Se ha tratado de producir un nuevo tipo de trabajador *multitarea*, orientado a los servicios, capaz de adaptarse fácilmente a los cambios laborales y al nuevo entorno mundial caracterizado por la diversidad cultural. La capacidad para trabajar con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se ha puesto de relieve. Sin embargo, no se ha logrado tener en cuenta el menor apoyo con el que cuentan los educadores a la hora de aplicar dichas reformas.

Comencé este capítulo diciendo que la educación a lo largo de la vida es una idea sensata. En conclusión, estoy de acuerdo con Field (2000) cuando afirma que es importante mantener algunas de sus aspiraciones. Es evidente que ya no hay vuelta atrás en los procesos mundiales parcialmente impulsados por los nuevos avances tecnológicos y por las instituciones económicas globales. Sin embargo, debe ser posible imaginar y trabajar con una forma alternativa de globalización, mucho más enraizada en las tradiciones democráticas, una forma que no base enteramente en la lógica del mercado y que sea capaz de reprimir sus excesos. Semejante visión requiere de nuevas soluciones a los problemas educativos, que se centren en el diálogo abierto sobre los nuevos requisitos de la educación. Debe ser posible desarrollar un nuevo concepto de educación a lo largo de la vida que no esté atrapada bajo el imaginario neo-liberal, que no se convierta en un mecanismo de exclusión y control, que no traslade la responsabilidad de aprender del Estado al individuo, y que en su lugar potencie el valor de la experiencia y el aprendizaje colectivo, crítico y reflexivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹APPUDARAI, A. (1996): *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization* (Minneapolis, University of Minnesota Press).
- APPUDARAI, A. (ed.) (2001): *Globalization* (Durham, Duke University Press).
- ASPIN, D. & CHAPMAN, J. (2000): «Lifelong learning: Concepts and Conceptions», *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), pp. 2-19.
- BECKER, G. (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (New York, Columbia University Press).
- BOYD, J. P. (ed.) (1950): *The Chapters of Thomas Jefferson* (Vol. 10), pp. 244-245 (Princeton NJ, Princeton University Press).
- CANDY, P. & LAURENT, J. (ed.) (1994): *Pioneering Culture: Mechanics' Institutes and Schools of Arts in Australia* (Adelaide South Australia, Auslib Press).
- CANTOR, L. (1974): *Recurrent Education. Policy and Development in OECD Member Countries-United Kingdom* (Paris, OECD/CERI).
- CASTELLS, M. (1996): *The Rise of the Network Society* (Oxford, Blackwell).
- CASTORIADIS, C. (1987): *The Imaginary Institution of Society, translated by Kathleen Blamey* (Cambridge, MIT Press).
- COFFIELD, F. (1999): «Breaking the Consensus: Lifelong learning as Social Control», *British Educational Research Journal*, 25 (4), pp. 279-300.
- DEWEY, J. (1918): *Democracy and Education* (London, Macmillan).
- DUKE, C. (1974): *Recurrent Education: Policy and Development in OECD Member Countries – Australia* (Paris, OECD/CERI).
- EDWARDS, R. (1997): *Changing Places? Flexibility, Lifelong learning and a Learning Society* (London, Routledge).
- EUROPEAN UNION (2006): *What Are the Commission and other Organizations Doing To Support Lifelong Learning?*
(http://europa.eu.int/comm/education/policies/life/support/life_en.html#11)
Consultado el 12 de Abril de 2006
- EUROPEAN UNION (2006): «What Is Lifelong Learning?» (http://europa.eu.int/comm/education/policies/life/what_is/life_en.html) Consultado el 12 de Abril de 2006.
- FREIRE, P. (1972): *Pedagogy of the Oppressed* (London, Penguin).

- FIELD, J. & LEICESTER, M. (2000): *Lifelong learning: Education Across the Lifespan* (London, Routledge Falmer).
- FIELD, J. (2000): *Lifelong learning and the New Educational Order* (Stoke on Trent, Trentham Press).
- FRIEDMAN, T. (2000): *Lexus and the Olive Tree* (New York, First Anchor Press).
- GREEN, A. (1999): «Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends», *Journal of Education Policy*, 14 (1), pp. 55-72.
- HENRY, M., LINGARD, B., RIZVI, F. & TAYLOR, S. (2001): *The OECD, Globalization and Education Policy* (Oxford, Pergamon Press).
- IRIYE, A. (2002): *Global Community: The Role of International Organizations in the Making of the Contemporary World* (Berkeley, University of California Press).
- LABAREE, D. (1997): *How to Succeed in School Without Really Learning* (New Haven, Yale University Press).
- LARNER, W. (2000): «Neoliberalism: Policy, ideology and Governmentality», *Studies in Political Economy*, No. 63, pp. 5-25.
- MAFFESOLI, M. (1993): «Introduction: The Social Imaginary», *Current Sociology*, 41(2), pp.1-7.
- MARGINSON, S. (1999): *Markets in Education* (Sydney, Allen and Unwin).
- MCKENZIE, P. (1983): *Recurrent Education: Economic and Equity Issues in Australia* (Melbourne, Acer).
- MUNDY, K. (1998): »Educational Multilateralism and World (Dis)order«, *Comparative Education Review*, Volume 42 (4), pp. 448-478.
- OECD (1973): *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong learning* (Paris, OECD/CERI).
- OECD (1996): *Making Lifelong Learning a Reality for All* (Paris, OECD)
- OECD (2004): *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning* (Paris, OECD/CERI).
- PAPADOPOULOS, G. (1994): *Education 1960-1990. The OECD Perspective* (Paris, OECD).
- PAUL, J. (2002): «University and the Knowledge-based Economy» in J. ENDERS & O. FULTON (eds.), *Higher Education in a Globalizing World* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers).

- PECK, J. & TICKLE, A. (2002): «Neoliberalizing Space», *Antipode*, 34 (3), pp. 380-404.
- ROSE, N. (1989): *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self* (London, Routledge).
- SCHUGURENSKY, D. (1999): «Higher Education Restructuring in the Era of Globalization: Toward a Heteronomous Model?» in R. ARNOVE & C. TORRES (eds): *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, pp. 283-304 (Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers).
- SOROS, G. (1998): *The Crisis of Global Capitalism* (Boston, Little Brown).
- STEINER-KHAMSI, G. (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (New York, Teachers College Press).
- TAYLOR, C. (2004): *Modern Social Imaginaries* (Durham NC, Duke University Press).
- THOMSON, P. (1999): *Towards a Just Future: Schools working in Partnership with Neighborhoods made poor, paper presented at UNESCO Conference on Reforming Learning*, December, (Bangkok Thailand).
- TOZER, S., VIOLAS, P. & SENESE, G. (2002): *School and Society: Historical and Contemporary Perspectives* (4th Edition) (Boston MA, McGraw Hill).
- WILLIAMS, R. (1989): *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism* (London, New York, Verso).
- UNESCO (1972): *Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow. The Faure Report* (Paris, UNESCO).
- UNESCO (1996): *Learning: The Treasure Within. The Delors Report* (Paris, UNESCO),
- WORLD BANK (2005): *Lifelong learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries* (Washington, The World Bank).
- YEAXLEE, B. (1929): *Lifelong Education*, (London, Cassell).

PROFESIOGRAFÍA

Fazal Rizvi

Es catedrático del Departamento de Política Educativa de la Universidad de Illinois– Urbana-Champaign (EEUU). Doctor en Filosofía y Educación

por la Universidad de Londres (Reino Unido), es internacionalmente reconocido por sus trabajos sobre educación comparada, internacionalización de las enseñanzas universitarias, globalización cultural, políticas educativas, etc. Con anterioridad a su puesto anual en la Universidad de Illinois, trabajó en diversas universidades australianas. Tiene artículos publicados en revistas de difusión internacional y libros publicados en las más importantes editoriales en educación de habla inglesa, además de haber impartido cursos y seminarios en universidades asiáticas, norteamericanas, europeas y de Oceanía. Entre sus obras destacan: «Epistemic Virtues and Cosmopolitan Learning» (*Australian Educational Researcher*, 35 (1)); «Postcolonial Perspectives on Globalization and Education» (*Cultural Studies and Critical Methodologies*, 5,(1)); *Globalizing Education Policy*, con Bob Lingard, (Routledge, 2009).

Dirección de Contacto: 302 International Studies Bldg. 910 South Fifth Street, Champaign, IL 61820, USA, Correo electrónico: frizvi@illinois.edu

Fecha de recepción: 2 de noviembre de 2009

Fecha de revisión: 18 de noviembre de 2009

Fecha de aceptación: 14 de diciembre de 2009