

# INFLUENCIA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES

¿Sólo hay intervención cuando  
hay consentimiento?

SILVIA REGINA CANAN

Canan, Silvia Regina

Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales:  
¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento? /

Silvia Regina Canan

- 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; San Pablo :  
Mercado de Letras, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-722-299-1

1. Pedagogía . 2. Ciencias de la Educación. I. Título.  
CDD 370.1

**INFLUENCIA DE  
LOS ORGANISMOS  
INTERNACIONALES  
EN LAS POLÍTICAS  
EDUCACIONALES**

**¿Sólo hay intervención  
cuando hay consentimiento?**

**SILVIA REGINA CANAN**

**CLACSO - Secretaría Ejecutiva**

**Pablo Gentili** - Secretario Ejecutivo

**Nicolás Arata** - Director de Formación y Producción Editorial

**Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual:**

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

**Núcleo de diseño y producción web:**

**Marcelo Giardino** - Coordinador de Arte

**Sebastián Higa** - Coordinador de Programación Informática

**Jimena Zazas** - Asistente de Arte

**Rosario Conde** - Asistente de Programación Informática

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



**Biblioteca Virtual de CLACSO** [www.biblioteca.clacso.edu.ar](http://www.biblioteca.clacso.edu.ar)

**Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales** [www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana)

**CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.**

**Primera edición**

*Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento?*  
(Buenos Aires: CLACSO, septiembre de 2017)

ISBN 978-987-722-299-1

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

Segunda edición: Julio 2015

**CLACSO**

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>



A versão impressa e em português poderá ser encontrada no site da editora Mercado de Letras, Campinas, Brasil. <[www.mercado-de-letras.com.br](http://www.mercado-de-letras.com.br)>

Rua João da Cruz e Souza 53 | Jd. Chapadão | Campinas - SP | CEP: 13070-116 | (19) 3241 - 7514 | (19) 3241 - 9856 | <[www.mercado-de-letras.com.br](http://www.mercado-de-letras.com.br)> <[livros@mercado-de-letras.com.br](mailto:livros@mercado-de-letras.com.br)>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

## **Lista de abreviaturas y siglas**

**BIRD:** Banco Interamericano de Reconstrucción y Desarrollo

**BM:** Banco Mundial

**CEB:** Cámara de Educación Básica

**CEPAL:** Comisión Económica para América Latina y Caribe

**CNE:** Consejo Nacional de Educación

**CP:** Consejo Pleno

**CP:** Coordinadores de Pedagogía

**FaE:** Facultad de Educación

**FLN:** Fuente de Liberación Nacional de la Algeria

**FMI:** Fondo Monetario Internacional

**FURG:** Universidad Federal del Rio Grande

**IBGE:** Instituto Brasileño de Geografía y Estadística

**INEP:** Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio  
Teixeira

**LDB:** Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional

**MEC:** Ministerio de la Educación

**MINUSTAH:** Misión de las Naciones Unidas para la Estabilización de Haití

**OCDE:** Organización para Cooperación Económica y Desarrollo

**OMC:** Organización Mundial del Comercio

**ONU:** Organización de las Naciones Unidas

**PDE:** Plan Decenal de Educación

**PNE:** Plan Nacional de Educación

**PPGE:** Programa de Posgrado en Educación

**PPGEDU/URI** – Programa de Posgrado en Educación de la URI

**PPN:** Proyecto de Político Nacional

**Res:** Resolución

**RS:** Rio Grande do Sul

**UCPEL:** Universidad Católica de Pelotas

**UEH:** Universidad del Estado de Haití

**UFPEL:** Universidad Federal de Pelotas

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la  
Cultura

## ÍNDICE

<b>PREFACIO</b>	7
Maria de Lourdes Pinto de Almeida	
<b>INTRODUCCIÓN</b>	15
<b>CAPÍTULO I – Los organismos internacionales y las Políticas Educativas</b>	15
<b>CAPÍTULO II – El Banco Mundial en el contexto de la globalización: ¿qué está implícito en sus propuestas? ¿Por qué un Banco protagoniza las políticas de educación en los países en desarrollo?</b>	37  49
<i>CEPAL/UNESCO en el escenario de las políticas de educación</i>	56
<b>CAPÍTULO III – El protagonismo docente en los cambios educativos</b>	67
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	79
<b>REFERENCIAS</b>	83



*Dedico ese libro a mi familia, que  
con su sensibilidad comprende la  
importancia de mi trabajo y con su  
cariño me incentiva a tomar parte en  
esa historia de lucha por la  
educación:*

*A Rogério, compañero de todas  
horas, apoyador incondicional;*

*A Pedro y a Rafael, hijos con los que  
aprendemos todos los días y por  
quienes luchamos por un mundo  
mejor;*

*A mis padres Virio y Celina, por las  
lecciones de dignidad que me han  
enseñado y que me hacen más  
humana*

*A URI por el apoyo Institucional;*

*A los colegas del Programa de Posgrado  
en Educación – Máster en Educación de la URI  
por el incentivo a la producción, en especial a la*

*Profesora Dra. Malu Almeida, gran  
incentivadora de esa publicación;*

*A la Profesora Dra. Berenice Corsetti,  
por haber sido tan importante en la construcción  
de mi tesis, de la que resulta este libro;*

*A mis alumnos y orientandos que me  
desafían todos los días y con quienes he hecho  
cambios intelectuales muy significativos.*



## PREFACIO

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

[...] Hay una edad en la que se enseña lo que se sabe; pero a continuación viene otra, en la que se enseña lo que no se sabe: a eso se nombra investigar. Viene quizás ahora la edad de una otra experiencia, la de desaprender, de dejar trabajar el remanejamiento imprevisible que el olvido impone a la sedimentación de los saberes, de las culturas, de las creencias que atravesamos. Esa experiencia tiene, creo yo, un nombre ilustre y fuera de moda, que osaré tomar aquí sin complejo, en la propia encrucijada de su etimología: Sapientia: ningún poder, un poco de saber, un poco de sabiduría, y lo máximo posible de sabor (Barthes, 1977, p. 47).

Fue con inmenso gusto que acepté la invitación de la Prof<sup>a</sup> Dra Silvia Regina Canan para escribir el prefacio de su libro titulado *Influencia de los Organismos Internacionales en las Políticas Educativas: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* Esta discusión resulta más actual y pertinente a medida que:

El propio saber se volvió una mercancía – clave, a ser producida y vendida a quienes pagan más, bajo condiciones que son ellas mismas cada vez más organizadas en bases competitivas. [...] (Harvey, 1996, p. 15).

Aliada al liberalismo, la mayor parte de la educación ofrecida, sea básica o superior, es de carácter mercadológico, de forma modular, superficial y fragmentada, que no promueve cambios, tan sólo fortalece la cómoda situación actual de aceptación ante los hechos.

Una de las principales características de la sociedad contemporánea es el cambio constante de los procesos de producción y de las formas de relación social, debido a la introducción de nuevas tecnologías que rápidamente resultan superadas y a la ampliación de las posibilidades de comunicación y producción de informaciones, resultando en un mundo realmente global. Ese escenario exige, necesariamente, el principio de la flexibilidad de los procesos educativos y, por tanto, amplía el concepto de educación hacia más allá de los sistemas escolares.

Teóricamente el discurso convence a legos e ingenuos, sin embargo, la realidad histórica de esta segunda mitad del siglo XXI la expresa una minoría que dicta los

rumbos educacionales a los que seguirá la mayoría, poniendo en evidencia la ideología, la visión de mundo de aquellos que detienen el poder, a menudo aceptados con una pasividad que nos causa indignación. Así, la educación en cualquier instancia ocupa lugar de relieve, permite la articulación entre los distintos movimientos sociales y culturales, estableciendo la epistemología de las relaciones. Vale la pena recordar que:

En suma, todo hombre, fuera de su profesión, desarrolla una actividad intelectual cualquiera, es decir, es un filósofo, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción de mundo, posee una línea consciente de conducta moral, contribuye así para mantener o para modificar una concepción del mundo, es decir, para suscitar nuevas maneras de pensar. El problema de una nueva capa de intelectual, por tanto, consiste en elaborar críticamente la actividad intelectual que cada uno posee en determinado grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo muscular nervioso en un sentido de un nuevo equilibrio y haciendo que el propio esfuerzo muscular-nervioso, mientras elemento de una actividad práctica general, que innova perpetuamente el mundo físico y social, se haga el fundamento de una nueva e integral concepción del mundo (Gramsci, 2006, p. 53, v. 2).

Vivimos en una sociedad civil y política que pasa por un proceso acelerado de transformación que se manifiesta en el cambio de diversos aspectos estructurales, accionada por la globalización de la economía, de la política, de la sociedad, de la cultura, de las instituciones y del medio ambiente. Se globaliza de forma excluyente y sin precedentes, afirmando el ideario neoliberal. Asociado con la globalización está el desarrollo rápido de la ciencia y de la tecnología, la emergente sociedad del conocimiento y la nueva estructura de trabajo y desempleo estructural.

Esa realidad que involucra a todos indistintamente, así la sintetiza Ianni,

El mundo ha cambiado mucho a lo largo del siglo XX. No más es tan sólo una colección de países agrarios o industrializados, pobres o ricos, colonias o metrópolis, dependientes o dominantes, arcaicos o modernos. A partir de la Segunda Guerra Mundial, se desarrolló un amplio proceso de mundialización de relaciones, procesos y estructuras de dominación y apropiación, antagonismos e integración. A los pocos, todas las esferas de la vida social, colectiva e individual son alcanzadas por los problemas y dilemas de la globalización (Ianni, 2008, pp. 35-36).

La idea de educación tiene solamente un carácter mercadológico, aliada a una visión inmediatista donde resultados necesitan aparecer a corto plazo. El desarrollo humano pasa a ser visto como un número más, sin considerar el contexto social, las

interferencias culturales y políticas y, para empeorar, sin una acción efectiva de emancipación.

Así, la educación pasa a ser una mercancía disponible para compra en el mercado, donde siempre más el Estado se exenta de la responsabilidad que es su deber, y la competencia y el individualismo se hacen elementos cada vez más comunes en la actual sociedad, caracterizando la empleabilidad como un desafío lanzado entre los individuos en la lucha por la sobrevivencia.

En esta obra escrita por Canan está explicitado el conjunto de condicionantes e implicaciones que resultan de la trayectoria del capitalismo involucrando la categoría educación, trayendo como mensaje sublimar que el mundo es mucho más complejo de lo que nos imaginamos, que en el decurso del camino aparecen los percances y que somos sorprendidos por la certeza del cuanto todavía tenemos que caminar. Pero eso no impide que continuemos, justo lo contrario, nos mueve a buscar nuevos y desafiantes rumbos.

La lectura de este libro se hace obligatoria a todos aquellos que trabajan con educación, sea formal o no formal. Esa es, sin duda, la palabra que más representa la construcción de esta obra: *desafiante*. El desafío de salir de la “zona de confort”, donde lo conocido estaba seguro y protegido, para encontrar nuevas posiciones/oposiciones.

Así, en un panorama de innúmeras páginas de este trabajo, están trabadas muchas batallas entre nuestro yo, nuestra consciencia, y nuestra praxis en la construcción de un ser investigador inserido en un mundo tomado por políticas educacionales internacionales que dictan a todo momento las prácticas pedagógicas desde la formación del currículo hasta la *calidad* para el mercado de trabajo en oposición a la inserción en el mundo del trabajo. Resulta evidente el embate entre intervención de los organismos internacionales y el consentimiento que el Estado proporciona en sus ‘medidas conciliatorias’.

Para pensar la educación es necesario el conocimiento del contexto socioeconómico mundial contemporáneo.

En esa perspectiva,

El individuo es un consumidor de conocimientos que lo habilitan a una competición productiva y eficiente en el mercado laboral. La posibilidad de obtener una inserción efectiva en el mercado depende de la capacidad del

individuo en “consumir” aquellos conocimientos que le garanticen esa inserción. Así, el concepto de empleabilidad se aleja del derecho a la educación: en su condición de consumidor el individuo debe tener la libertad de elegir las opciones que mejor lo capaciten a competir (Gentili, 2005, p. 55).

Tras la lectura de la obra resulta evidente un cuestionamiento que no quiere callarse: ¿la *sociedad del conocimiento* sirve para quién? Mejor dicho, ¿para qué? Puesto que es posible investigar en el *sector* de la educación y seleccionar tan sólo lo que les interesa a los organismos internacionales, siendo prácticamente imposible hacer una mediación transformadora con una visión apenas de micro, sin entendimiento de la totalidad, de la esfera económico-política.

Así, es también en el espacio de la educación que tenemos la posibilidad de ver acontecer diferentes procesos pedagógicos, pues según enfatiza Gramsci:

No hay ninguna actividad de la que se pueda excluir cualquier intervención intelectual – el *Homo faber* no puede ser separado del *Homo sapiens*. Además, fuera del trabajo, todo hombre desarrolla alguna actividad intelectual; él es, en otras palabras, un ‘filósofo’, un artista, un hombre con sensibilidad; él comparte una concepción del mundo, en una línea conciente de conducta moral, y por tanto *contribuye para mantener o cambiar la concepción del mundo, es decir, para estimular nuevas formas de pensamiento* (Gramsci, 1957, p. 121).

Resulta claro después de la lectura de esta producción que las promesas trascienden a la *dura realidad*. Las estrategias de subordinación son utilizadas de forma dominadora enfatizando las desigualdades y para colmo, hay un proceso de *culpabilidad* donde la busca constante de actualización aún no garantiza la proximidad del perfil educacional deseado. Por tanto, la educación es entendida como una condición regulada y subordinada a las necesidades del capital. Como práctica social, actividad humana e histórica, se reduce a procesos educativos que visan a doctrinar, domesticar, entrenar a seres humanos para que estén *aptos* a las condiciones del mercado, un individuo atomizado listo para actuar en el desarrollo de sus tareas laborales, sin cuestionamientos... ¡Sin preguntas!

Ese proceso sólo es posible cuando *no se establece* la praxis en una relación dialéctica, “[...] el hombre sólo conoce la realidad al paso que crea la realidad humana y se comporta ante todo como ser práctico.” (Kosik, 1976, p.22). O aun, como enfatiza Marx,

Son los hombres que producen sus representaciones, sus ideas, pero los hombres reales, actuantes, y tales como han sido condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y del modo de relaciones que les corresponde, incluyendo hasta las formas más amplias que estas puedan tomar... y ser de los hombres es su proceso de vida real (Marx; Engels, 1989, p. 20).

De esa manera, la educación se debe pautar como un proceso que dignifique al ser humano, que no tan sólo lo instruya, lo informe, sino que lo liberte del conformismo, de la alienación, en la busca de un conocimiento concreto e histórico que sea parte de una cultura educativa.

Educación no es, y jamás podrá ser entendida como un privilegio, ella es condición para la humanización, para el desarrollo de la capacidad de pensar y actuar, con base teórica y práctica que fundamente el discurso, la actuación del ser humano en su entorno.

Canan nos brinda con una producción que va al encuentro de toda esa discusión. La autora, al analizar este contexto socioeconómico, pone en claro que la lógica neoliberal respaldada por el capitalismo define y reglamenta el mercado, la acumulación del lucro y de la rentabilidad reduce el Estado a mínimo y surgen con ello otros problemas de orden socioeconómica como la acentuada desigualdad de clases, la violencia en los centro urbanos, la precarización del trabajo, entre otros tantos relacionados con la 'calidad' de la educación direccionada al mercado.

En esta perspectiva, para la autora de esta obra, la educación condicionada a la estructura económica y social es sinónimo de contradicción, pues entendida por el sistema capitalista como una extensión de la preparación de la fuerza productiva para el mercado de trabajo, pierde su objetivo central que privilegia el conocimiento, los referenciales teóricos y pasa a actuar de manera pragmática e instrumental, en consonancia con los intereses del mercado.

Para Silvia Regina Canan, las organizaciones internacionales no satisfechas redefinen el papel de la educación, con la crítica de que la que está disponible en el mercado no atiende a las reales necesidades corporativas. Así, pasan a asumir para sí las directrices y estrategias educacionales, en la perspectiva de recibir retornos inmediatos y más aliñados a sus políticas educacionales vigentes en los delimitados momentos histórico-económicos. Las expresiones pedagógicas están cargadas de contradicciones,

antagonismos e intereses, pues teóricamente los conceptos se fundamentan en posibilidades de desarrollo cognitivo, social y político, pero en su aplicación no escapan a la regla, cuya lógica son los intereses del sistema capitalista.

La autora pone en claro, en sus consideraciones, que la cuestión está más allá de lo social, y es histórica, pues siempre más hay un proceso perverso de explotación de la educación en este contexto de acumulación, prevaleciendo los dictámenes de los que detienen el capital financiero globalizado. No es esa la educación traída por los organismos internacionales que vislumbra la transformación social, y que debe ser abierta a lo nuevo, vuelta a las dimensiones de la persona humana y no al individuo.

Para finalizar, resalto que la lectura de esa obra es obligatoria a aquellos que aún sueñan con la construcción de un mundo pedagógico mejor posible, sea en la educación básica, sea en la educación superior.

Felicito a la autora Silvia Regina Canan por la discusión de excelencia traída en este libro, con un debate claro, objetivo y muy bien fundamentado teóricamente, además de extremadamente actual y necesario para que podamos llevar nuestro entendimiento hacia más allá de nuestras prácticas pedagógicas, a las políticas que permean estas relaciones educacionales en este siglo XXI. Nada más me resta sino desearle al lector un proficuo análisis del contenido expuesto en esta obra.

Y permanece ahí el interrogante traído por Canan en el título: y entonces... ¿Sólo hay intervención de los organismos internacionales en la educación brasileña cuando hay consentimiento de parte del Estado Brasileño? Parafraseando a Brecht... Tantos relatos... Tantas preguntas... ¡Vale la pena conferir!

## Referencias

ALMEIDA, M.L.P. *Universidade pública & Iniciativa privada: os desafios da globalização*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

ALMEIDA, M.L.P. Pós - modernidade e materialismo histórico no século XXI: elementos para uma análise do papel do cientista político na sociedade acadêmica: *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade* (1992), Salvador, vol. 15, n. 26, p. 15-34, jul./dic., 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo, editora Cultrix, 1977.

CASANOVA, P. G. Globalidade, neoliberalismo e democracia. In: GENTILI, Pablo (org.). *Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. Petrópolis: Vozes, 2ª. edição, 1968.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos liberais. In: SANFELICE, José Luís (org.). SAVIANI, Dermeval (org.). LOMBARDI, J. C. (org.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GRAMSCI, A. Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, A. Maquiavel. *A Política e o Estado Moderno*. 5 ed. SP. Civilização Brasileira, 1984, p. 375 – 413.

GRAMSCI, A. *Concepção materialista da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

IANNI, Octavio. O cidadão do mundo. In: SANFELICE, José Luís (org.). SAVIANI, Dermeval (org.). LOMBARDI, J. C. (org.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KOSIK, Karl. *Dialética do Concreto*. São Paulo, Paz e Terra. 1963.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, Karl. *Manuscritos económicos-filosóficos e outros textos escolhidos/ Karl Marx; seleção de textos de José Arthur Gainnotti; tradução de José Carlos Bruni... (et al.) – 4 ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1987.*

SADER, Emir. (org.) GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, José Luís (org.). SAVIANI, Dermeval (org.). LOMBARDI, J. C. (org.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

Campinas, 6 de diciembre de 2015.





## INTRODUCCIÓN

Nunca he creído en verdades únicas. Ni en las mías, ni en las de los otros. Creo que todas las escuelas, todas las teorías pueden ser útiles en algún lugar, en un determinado momento. Pero descubrí que es imposible vivir sin una apasionada y absoluta identificación con un punto de vista. Sin embargo, a la medida que el tiempo pasa, y nosotros cambiamos, y el mundo se modifica, los albos varían y el punto de vista se desplaza. En un retrospecto de muchos años de ensayos publicados e ideas proferidas en varios lugares, en tantas ocasiones diferentes, una cosa me impresiona por su consistencia. Para que un punto de vista sea útil, tenemos que asumirlo totalmente y defenderlo hasta la muerte. Pero, al mismo tiempo, una voz interior susurra: No lo laves tan en serio. Manténlo firmemente, abandónalo sin constreñimiento. (Brook, 1995, p.15, apud Garcia e Alves, 2002, p.256-257).

El asunto abordado en esta obra es parte de la tesis de Doctorado defendida en el Programa de Posgrado en Educación de la UNISINOS, titulada *Directrices nacionales para la formación de profesores de la Educación Básica: Tensiones y límites entre lo específico y lo pedagógico en la formación docente*, cuya temática pertenece desde hace ya algún tiempo a la agenda de discusiones de los educadores brasileños a través de las entidades representativas. Sin embargo, aún es asunto polémico y permanece en abierto, puesto que la cuestión sobre lo que debe preponderar en la formación de un profesor todavía provoca muchas discusiones y dudas. No hay concordancia, en términos de lo que pueda venir a tener más significación, cuando tratamos de la formación docente, si los dichos contenidos específicos (aquellos que son específicos del área y que el profesor debe conocer para “enseñar”) o los conocimientos pedagógico-didácticos (aquellos del área pedagógico-didáctica y que discuten, hacia más allá del contenido a ser enseñado, las formas de enseñar, las cuestiones sobre cómo el alumno aprende y qué debe ser enseñado).

En ese tema particularmente, su comprensión implica en el entendimiento del contexto que compone el escenario de las políticas de educación en Brasil, principalmente a partir de los años 1990, cuando una serie de Pareceres, Resoluciones, Decretos y nuevas legislaciones son instituidos componiendo un proceso de reforma no anunciada, pero efectivamente implementada. En ese proceso, asumen papel central organismos internacionales que intervienen directamente en la constitución de ese nuevo panorama educacional que se instaló, no raro, de manera arbitraria y contrariando a las orientaciones de los educadores y sus entidades.

Al momento de construcción de la tesis objetivábamos, con la estructuración de ese estudio involucrando los Organismos Internacionales y las Políticas Educativas, componer una fundamentación teórica que permitiese entender qué está implícito en la constitución de las políticas y de qué modo esos organismos en ese proceso interfieren. Además del problema a ser estudiado, buscábamos comprender los meandros que involucran la construcción de las políticas buscando respuestas que pudiesen llevarnos a analizar con mayor profundidad nuestro objeto de estudio. Ahora, al componer este libro, nuestro propósito es el de traer parte del resultado de ese estudio, permitiéndole al lector apropiarse de ese entendimiento para que pueda hacer una lectura más crítica de lo que nos rodea, especialmente en el campo de las Políticas de Educación.

Hay que destacar el escenario mundial instado a partir de los años 1980, definiendo un conjunto de cambios que implicó en una nueva concepción sobre el papel del Estado y sobre la influencia de lo económico en todas las áreas. Este es, también, parte del escenario de las reformas sufridas por la educación y que dieron origen a una enormidad de actos legales, de documentos construidos por el Ministerio de la Educación y por el Consejo Nacional de Educación, dibujando las reformas en curso. Ese escenario trajo, en su constitución, un conjunto de nuevos referenciales que determinaron el diseño a partir del que se constituyeron las políticas de formación de profesores.

En el conjunto de las reformas vividas desde los años 1990 se percibe que además de la LDB/96, que generó discusiones y anduvo un largo proceso hasta su aprobación, las Directrices de los cursos de grado fueron otro momento distintivo en términos de debates en el escenario de la educación, como por ejemplo las Directrices para el Curso de Pedagogía - aprobadas mucho tiempo después de aquellas de los otros cursos de licenciatura - y que continúan hasta hoy día, provocando debates en defensa de modelos diferenciados de formación, tanto con base docente como del especialista.

No menos estudiadas, analizadas y criticadas por la comunidad educacional, las Directrices para la Formación de Profesores de la Educación Básica (2002), generaron gran polémica por dos cuestiones principales: la idea de competencia que ellas defienden y que, en nuestro entendimiento, atiende mucho a la lógica mercadológica y a la elevada carga horaria destinada a las Prácticas de Enseñanza.

Si consideramos el modelo de construcción de las Directrices Curriculares para la Formación de Profesores de la Educación Básica (2002) y de las Directrices específicas de los distintos cursos, aprobadas a partir del 2002, veremos que hay una tendencia mayor a la formación que considera como esencial el área específica, sea a través de un conjunto de exigencias muy parecido con el de la formación del licenciado, sea a partir de la propuesta de competencias que implican una formación más técnica.

El análisis del fenómeno político/económico, que resulta en las Directrices para la Formación de Profesores se relaciona con nuestro entendimiento de que ellas representan un marco importante en el contexto de la formación docente, puesto que permiten vislumbrar un horizonte a partir del que pueden ser discutidos los proyectos de los cursos. Contradictoriamente, traen la marca de la formación técnica, realizada por vía de las competencias, reduciendo las posibilidades innovadoras en el campo de la formación docente.

No podemos negar que las Políticas Educativas han sido definidas por un contexto socioeconómico que ocupa dimensiones mundiales teniendo en la Conferencia Mundial de Educación Para Todos, ocurrida en Jontiem, Tailandia, en 1990, un marco que representó el divisor de aguas en el planeamiento y ejecución de las políticas educativas en Brasil y en el mundo. En ese sentido, es probable que nunca hayamos vivido un periodo en el que la educación fuera tan destacada en discursos políticos, en discursos de empresarios, por la fuerza de la legislación que asegura la posibilidad de construcción de proyectos pedagógicos, de gestión democrática, de acceso a las informaciones, en fin, nunca se habló tanto en educación como en los tiempos que estamos viviendo.

Paradójicamente, vivimos una crisis ética, agravada por el poder del mercado y por el consumo desenfrenado, que transforma todo en mercancía en detrimento de la busca por el conocimiento. En ese escenario, las reformas en el campo de la educación se han ido constituyendo, ignorando la trayectoria de reflexiones y discusiones de los educadores y sus entidades, lo que acabó consolidando un proyecto afinado con los principios neoliberales cuyo enfoque central fue la eximición del Estado de sus responsabilidades a la vez que pactó con el apresuramiento y el abaratamiento de la formación de las nuevas generaciones.

En ese particular, coincidiendo con Silva (2002), si los Organismos Internacionales han encontrado terreno fértil para desarrollar sus propuestas de educación comprometidas con el desarrollo económico, transformando procesos en números, seguramente no lo han hecho sin el consentimiento de los gobiernos que programaron las reformas.

El objetivo mayor de construir ese referencial que ahora podrá ser socializado y debatido, fue la necesidad de dar coherencia a la propuesta de construir un texto anclado en los principios de la dialéctica que ganó sentido desde una lectura más amplia del texto, siempre mirándolo a partir del contexto que lo generó.

El movimiento y el diálogo producidos atraviesan la investigación y al componer el texto, lo hicimos de modo a penetrar en los diversos contextos para mejor comprender las tramas que se han constituido y que generaron las políticas de formación docente en curso.

Este libro compila la parte del estudio que profundizó una mirada sobre los organismos internacionales y las políticas educacionales a través del que traemos una reflexión acerca de las influencias que instituciones como UNESCO, CEPAL y el Banco Mundial ejercen en países de América Latina y Caribe, imponiendo el cumplimiento de metas que implican en la construcción de políticas públicas de atención a las áreas social y de la educación a cambio de financiamientos de proyectos. Ese estudio nos ha posibilitado comprender la fuerte intervención que dichas agencias imponen sobre esos países, a la vez que nos sorprendemos con la aceptación aparentemente pasiva de esas imposiciones de parte de los gobiernos. La lectura contextual, que nos ha dado oportunidad de comprensión de esa realidad, también nos puso ante la necesidad de buscar alternativas en contra de esa forma hegemónica de entenderla. En ese sentido, las políticas construidas, con carácter excluyente, no siempre resultan en mejoras para la educación.

Identificamos nuevos horizontes que podrán contribuir al proceso de perfeccionamiento del proyecto de los cursos de licenciatura de la Universidad y señalamos hacia nuevas posibilidades de investigación, pues es un tema que parece estar lejos de llegar al fin. En esa perspectiva, nos reportamos al epígrafe que nos indica la inexistencia de verdades únicas y la posibilidad de estar siempre abiertos a nuevos puntos de vista, considerando que el tiempo es di

## CAPÍTULO I

### Los organismos internacionales y las Políticas Educativas

Analizar la función social de los procesos de conocimiento y de educación implica entenderlos como prácticas sociales constituidas y constituyentes de la sociedad. Vale decir que su función social tanto puede darse en la reproducción de relaciones sociales mercantilistas y excluyentes dentro de una pedagogía de la colonización y alienación, como puede interrogar estas relaciones e instaurar procesos de concienciación y de emancipación humanas. (Frigotto, 2008, p.16).

Hoy día, es imposible hablar de políticas educativas sin que las relacionemos con la acción de los organismos multilaterales. Al tratar sobre ellas no podemos prescindir, igualmente, de hacerlo a partir de un contexto histórico que las determina y que por ellas está determinado. En ese sentido, acontecimientos históricos como la Conferencia Mundial de Educación para Todos, ocurrida en 1990, en Jomtien y la acción de organismos internacionales como el Banco Mundial que, especialmente a partir de la Conferencia, ha sido el gran financiador de programas educativos para los países de América Latina y Caribe, no pueden ser olvidados. Las carencias económicas de esos países resultaron terrenos fértiles para la práctica de la política imperialista de cuño neoliberal, conduciendo la educación a reducirse a una perspectiva mercantilista que la hace confundir su valor, mientras posibilidad de construir en el sujeto humano la capacidad de pensar y, por medio de este hecho, entender la historia como guion para el que está intimado a construir e intervenir por la participación y no por la sumisión.

El sentido que queremos prestar a ese estudio es el de aprendizaje y vigilancia en cuanto a la forma como las políticas de educación se vienen constituyendo, en un intento de entender en qué medida los organismos multilaterales encuentran espacios para definir los rumbos de la educación brasileña. Si por un lado tenemos la acción de esos organismos direccionando nuestras políticas, seguramente ellos no lo hacen sin el consentimiento de los poderes constituidos que a ellas se someten. Nuestra discusión andará por los caminos que nos conducen a esa comprensión.

De ese modo, optamos por hacerlo buscando mirar desde dos posibilidades analíticas: la pos-modernidad, a través de autores identificados con este paradigma epistemológico y la modernidad, valiéndonos de diálogos con los autores que se identifican con la perspectiva teórica que parte, igualmente, de este otro paradigma.<sup>1</sup>

El intento de establecer una relación entre los organismos internacionales y lo que nombramos adecuación ceremonial, tiene inspiración en Santos (2002b) que, a su vez, busca en Veblen (1898, apud Santos, 2002b), a partir de un ensayo escrito en 1898. Este concepto que ahora se desdibuja, se origina de la crítica que hizo Veblen en aquella época, a la economía clásica, acusándola de promover una relación circular, empobrecida y tautológica, entre los hechos y la teoría. A esta relación nombró adecuación ceremonial.

Según el autor, tras formuladas las leyes de lo que es normal y natural, “según la preconcepción relativa a los fines para que propenden todas las cosas, en el orden natural de las cosas”, o los hechos corroboran dicho concepto de normalidad, y asimismo la propensión para fines predefinidos, y se los considera relevantes, o no, y en este caso son dejados de al lado como anormales, marginales, irrelevantes. El propósito de Veblen era el de “sustituir esta adecuación normativa e ilusoria por una adecuación real, rechazar una metafísica de normalidad y principios controladores en favor de la observación del proceso real de la vida económica (...)” (Santos, 2002b, p.225).

El debate que se estableció a partir de esa idea de Veblen continúa vivo aún hoy día. Para Santos (2002b), podemos traducir el debate en las siguientes cuestiones: ¿qué tiene importancia mientras representación, si es que la representación tiene alguna importancia, y cuáles son las consecuencias de una representación distorsionada?

Traer los conceptos trabajados por Santos se debe al hecho de que, sea de forma metafórica o resemantizada<sup>2</sup>, los conceptos que presenta, con los que pretendemos

---

<sup>1</sup> Antes mismo de profundizar las reflexiones teóricas que componen la tesis, hay que, por coherencia epistemológica, hacer una aclaración necesaria acerca de la elección de los autores con los que dialogamos. Si bien corremos el riesgo de parecer ecléticos y de poner en un mismo espacio ideas de autores relacionados con las concepciones teóricas vinculadas al período denominado modernidad y de autores relacionados con las

<sup>2</sup> Resemantizar: Concepto utilizado por Janela Afonso (2005) – en ponencia en la UNISINOS - para explicar la utilización de términos dentro de un discurso nuevo, modernizado, dándoles aire de conocimiento instituido, lo que a veces banaliza los términos que se incorporan sin comprensión y, por tanto, sólo parte de un discurso y no de la vivencia práctica educativa.

relacionar partes de nuestra construcción teórica, se aplican a la discusión acerca de las políticas públicas, en el caso las de educación. Es más, pueden ayudarnos a comprender la concepción de políticas “sugeridas” por los organismos internacionales tan bien detalladas en sus documentos.

Esas cuestiones tienen importancia puesto que, al tratar de políticas públicas, de relacionarlas con los organismos internacionales, de comprender sus intencionalidades, estaremos recurrentemente preguntándonos: ¿qué consecuencias tiene la representación distorsionada de la realidad? ¿Cuáles son los límites de la representación? ¿Cómo serán representadas las consecuencias? ¿Cómo iremos abstraer esas cuestiones para comprender la realidad vivida y representada?

En ese sentido, sea de forma metafórica o resemantizada, los conceptos presentados por Santos (2002b) nos permiten establecer relaciones con las políticas públicas, en este caso las de educación, como también podrán ayudarnos a comprender la concepción de políticas sugeridas por los organismos internacionales, como bien describen sus documentos.

De acuerdo con Santos (2002b), lo que parece estar puesto y que nos intriga es que ha sido más fácil criticar la adecuación ceremonial que encontrar alternativas para ella. En ese sentido, hay que añadir asimismo el concepto de ceguera que el autor aborda, aún en una relectura de Veblen, cuando éste cita a un famoso antropólogo, Lapouge, y su teoría evolucionista<sup>3</sup>. Al considerar la teoría del antropólogo una “antropología racial delirante”, Santos trae la idea de ceguera afirmando:

La ceguera de los otros, en especial de los otros del pasado, es tan recurrente como fácil de identificar. Pero si así es, sea lo que sea que digamos hoy sobre la ceguera de los otros será probablemente visto en el futuro como señal de nuestra propia ceguera. [...] si somos ciegos, ¿por qué vemos tan fácilmente la ceguera de los otros y por qué razón es tan difícil aceptar nuestra propia ceguera? ¿Por qué juzgamos ver plenamente lo que sólo vemos muy parcialmente? Y si así es, ¿de qué vale siquiera ver? (Santos, 2002b, p.226).

---

<sup>3</sup> M.G. de Lapouge, mencionado por Veblen en su ensayo como eminente antropólogo, símbolo de la revolución evolucionista y un ejemplo a ser seguido, presenta los resultados científicos de su teoría en la que los tipos binarios de los rubios dolicocefalos y de los braquicefalos explican leyes como la de la distribución de la riqueza, de las actitudes, de los índices urbanos, de la emigración, de los matrimonios, de la concentración de los dolicoideos, de la eliminación urbana, de la estratificación, de las clases intelectuales y de las épocas.

En esta línea, Santos (2002b, p.226) defiende que la consciencia de nuestra ceguera debe estar en el centro de una nueva actitud epistemológica que involucra tres principios:

Una movimentación prudente – puesto que ni siempre las movimentaciones andan en la dirección pretendida; una pluralidad de conocimientos y prácticas, ya que ningún solito garantiza orientación viable y una aplicación de la ciencia edificante y socialmente responsable en lugar de técnica, ya que las consecuencias de las acciones científicas propenden a ser menos científicas que las acciones en sí.

La nueva postura epistemológica debe conducir al conocimiento-emancipación como semilla de un nuevo sentido común. La construcción de este nuevo sentido común se insiere en los propósitos del paradigma emergente, que se sostiene en la idea de un conocimiento prudente para una vida decente, y es fruto de una nueva revolución científica. Dice Santos (2004, p.60):

Siendo una revolución científica que ocurre en una sociedad, ella misma revolucionada por la ciencia, el paradigma a emerger de ella no puede ser tan sólo un paradigma científico (el paradigma de un conocimiento prudente), tiene que ser también un paradigma social (el paradigma de una vida decente).

Dicho esto, al proponer un nuevo sentido común, el autor infiere que al contrario de lo que propugnaba el paradigma de la modernidad en el que el conocimiento supone la orden, la nueva propuesta trae a la luz una nueva epistemología: la epistemología de la visión a partir de la que es posible conocer creando solidaridad. “La solidaridad como forma de conocimiento es el reconocimiento del otro como igual, siempre que la diferencia le acarrea inferioridad, y como diferente, siempre que la igualdad le pone en riesgo la identidad” (Santos, 2002b, p.246).

La tesis defendida implica la constitución de un nuevo sentido común, esta vez emancipador, el que repiensa el sentido común conservador, anclando sus bases en la superación del conocimiento científico como el único posible. De ese modo transforma en sentido común, y no lo contrario, como propalaba la ciencia moderna, en el que éste se debería transformar en conocimiento científico. Así, el nuevo sentido común, que resulta en el conocimiento emancipador, tiene que transformarse a sí propio en sentido común emancipador, es decir, como en un “conocimiento prudente para una vida



decente” (Santos, 2002b, 2004) o en la construcción de una nueva globalización más humana (M. Santos, 2004).

Santos (2004) insiere sus proposiciones en una fuerte crítica al paradigma de la modernidad, también nombrado paradigma dominante, argumentando que éste está viviendo su ápice, es decir, no más se justifica, puesto que se dio el colapso de la emancipación en la regulación, en el conocimiento-regulación, cuyo punto de saber se designa por orden, dominando totalmente al conocimiento-emancipación, cuyo punto de saber es la solidaridad. Ello ocurrió debido al modo como la ciencia moderna se convirtió en conocimiento hegemónico y se institucionalizó como tal y por eso no más se puede renovar. Las insuficiencias estructurales del paradigma científico moderno son el resultado del gran avance del conocimiento que él proporcionó. “La profundización del conocimiento permitió ver la fragilidad de los pilares en que se funda” (Santos, 2004, p.41).

En esa dirección señala con la posibilidad de una transición al paradigma postmoderno, reconociendo que toda transición es un objetivo de largo plazo, pero también que la incomodidad y el inconformismo o la indignación ante lo que existe sirven como impulso para construir su superación. Es verdad asimismo que, como paradigma emergente, la pos-modernidad todavía carece de fundamentación, pero su eje nos da la idea de que un nuevo horizonte se podrá descortinar puesto que, para la teoría crítica pos-moderna, todo el conocimiento crítico tiene que comenzar por la crítica del conocimiento (Santos, 2002b).

La crítica de Santos camina siempre en dirección al modelo de racionalidad que preside a la ciencia moderna, constituida a partir de la revolución científica del siglo XVIII, desarrollada en los siglos siguientes y dominada, básicamente, por las ciencias naturales. Sin embargo, es a partir del siglo XIX que este modelo se extiende a las ciencias sociales emergentes, volviéndose un modelo global de racionalidad (Santos, 2004). En este entendimiento argumenta el autor:

Siendo un modelo global, la nueva racionalidad científica es también un modelo totalitario, en la medida que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se pautaen por sus principios epistemológicos y por sus reglas metodológicas. (Santos, 2004, p.21).

La mirada a partir de esta racionalidad es de contemplación a una naturaleza pasiva, eterna, reversible, cuyos elementos pueden ser decodificados para después recodificarlos, relacionados y transformados en leyes. Ese proceso tiene como principio básico desvelar los misterios de la naturaleza para dominarlos y controlarlos. La dominación de la naturaleza y su uso para beneficio de la humanidad condujo a una explotación excesiva y despreocupada de los recursos naturales, con todas las consecuencias que conocemos hoy: amenaza nuclear, catástrofe ecológica, entre otros.

De esa forma, el determinismo mecanicista es la base de un conocimiento que se pretende utilitario y funcional, mucho menos identificado con su capacidad de comprensión de lo real que por su posibilidad de dominación y transformación.

El resultado práctico de la imposición de la racionalidad que fundamenta el paradigma dominante de la ciencia moderna es la absorción de la emancipación por la regulación. En consecuencia, el conocimiento ejerce un poder regulatorio sobre la sociedad, puesto que éste está visto como una verdad absoluta que la rige y la determina, pues toma como verdad aquello que puede ser mensurado y probado, imponiendo una visión única de las cosas. Afirma Santos:

Esta visión única es lo que mejor caracteriza la ciencia moderna y su ruptura epistemológica, tanto con el sentido común como con todos los otros conocimientos alternativos. El reverso de la fuerza de la visión única es su incapacidad para reconocer visiones alternativas. Las prácticas sociales son prácticas de conocimiento, pero sólo pueden ser reconocidas como tal en la medida que sean el espejo del conocimiento científico. Sea cual sea el conocimiento, si no se adecua a la imagen reflejada en el espejo, es rechazado como una forma de ignorancia. La visión única, lejos de ser un fenómeno natural, es el producto consubstancial, el producto/productor original, de la destrucción creativa de la ciencia (Santos, 2002b, p. 241).

Hay un desprecio tácito al saber del sentido común<sup>4</sup> que es considerado vulgar, falso, irrelevante, ilusorio. En este sentido procede la división entre lo humano y lo natural, las matemáticas son la ciencia que rige el análisis de la realidad así como la lógica de la investigación. Por tanto, el rigor científico depende del rigor de las

---

<sup>4</sup> El sentido común al que nos referimos aquí tiene el sentido que le confirió la ciencia moderna, la que, por un lado, se opone a él y lo considera superficial, ilusorio y falso, es decir, no científico, a la vez que, por otro, se utiliza de él para instituir conceptos e ideas que se van incorporando a nuestro cotidiano, en nuestras vidas y que acaban teniendo fuerza de verdades científicas. Así, el sentido común asume una forma perversa, pues naturaliza las cosas sin que nos demos cuenta y nos va imponiendo modos de ser, de pensar, de actuar, que contribuyen al fortalecimiento de esta forma de racionalidad que ha presidido a la ciencia moderna y que nos conduce asimismo a una simplificación arbitraria de la realidad, reduciéndonos a un horizonte mínimo, faltando descubrir más allá de él otros conocimientos de la naturaleza, probablemente más ricos y con más interés humano (Santos, 2002, 2004).

mediciones, puesto que los objetos no poseen características intrínsecas, es decir, ellas son negadas.

Hoy día, al analizar el papel que los organismos multilaterales vienen desempeñando en las políticas mundiales, percibimos la manera como la adecuación ceremonial se impone en nuestro cotidiano, haciéndonos actuar, pensar, estar de acuerdo, y en desacuerdo con aquello que es discurso cotidiano, lo que implica asimismo en ese casi desconocimiento del conocimiento proveniente del sentido común, o en una adecuación ingenua a él como si trajera una verdad definitiva. De esa forma, contribuimos activamente con la diseminación del sentido común hegemónico, sin darnos cuenta de que estamos fortaleciendo los espacios de poder de las agencias internacionales. Y así lo hacemos porque las ideas y las cosas se naturalizan y vamos adecuándonos a ellas.

En esa perspectiva, cuando Santos (2002b) cuestiona sobre los límites de la representación<sup>5</sup>, o de cómo vemos y vivenciamos estas cuestiones, nos preguntamos si para los organismos multilaterales hay límites, si ellos vislumbran consecuencias y qué lectura hacen de ellas. Y en cuanto a nosotros, ¿cómo miramos y analizamos los límites de la representación? ¿Cómo comprendemos la realidad vivida?

Tal vez encontremos la respuesta en el interior o en cada palabra que explicitamos en este espacio. Al traer hacia adentro de la investigación una lectura sobre los organismos internacionales, estaremos haciendo el permanente y difícil ejercicio de mirar de forma crítica hacia los documentos, hacia las propuestas de políticas, en fin, hacia las intencionalidades que cercan a estas instituciones.

En este particular, argumenta el autor que las promesas de la modernidad de dominación de la naturaleza, de la súper científicización del pilar de la emancipación, permitieron promesas brillantes y ambiciosas. Sin embargo, con el paso del tiempo, resultó claro que no sólo muchas promesas no se cumplirían, como asimismo la ciencia moderna contribuyó para profundizar y recrear déficits, agravando muchos de ellos. Es

---

<sup>5</sup> La idea de límites de la representación nos reporta al concepto de escala, trabajado por Santos (2002b). La escala representa una relación entre la distancia del mapa y la correspondiente distancia en el terreno, y como tal implica una decisión sobre el grado de pormenorización de la representación. A su vez, esta idea se insiere en el contexto del concepto de adecuación ceremonial, ubicada en las fundaciones del paradigma de la modernidad: el conocimiento-emancipación (implica una trayectoria entre un estado de ignorancia (colonialismo) y un estado de conocimiento (solidaridad)) y el conocimiento-regulación (implica una trayectoria entre un estado de ignorancia (caos) y un estado de conocimiento (orden)). Defiende la idea de que una de las grandes dificultades es que, para la ciencia moderna, no existen límites insuperables. En este sentido, la representación de los límites es tan provisoria como los límites que ella representa.

imposible profundizar la comprensión de la idea de súper científicización, sin comprender el pilar de la regulación. Según Santos (2002b, p.56):

Para entender correctamente el desarrollo desequilibrado e hipercientificado del pilar de la emancipación es necesario no olvidar el desarrollo concomitante e igualmente desequilibrado del pilar de la regulación en los últimos dos siglos. En lugar de desarrollo armónico de los tres principios de la regulación – Estado, mercado y comunidad -, asistimos generalmente al desarrollo excesivo del principio del mercado en detrimento del principio del Estado y del principio de la comunidad.

Al reducir la emancipación moderna a la razón instrumental de la ciencia y la regulación moderna al principio del mercado, teniendo como fuerza impulsora y productiva la ciencia, se ha instituido el proceso histórico que conllevó a que la emancipación moderna se rindiera a la regulación moderna.

En este proceso, la emancipación dejó de ser el otro de la regulación para convertirse en su doble. [...] Por otras palabras, la contingencia global y la convencionalidad minaron la regulación sin promover la emancipación: mientras la regulación se hace imposible, la emancipación se vuelve impensable. A un nivel más profundo, esta sensación de inseguridad tiene sus raíces en la creciente asimetría entre la capacidad de actuar y la capacidad de prever. (Santos, 2002b, p.57).

Esa inseguridad de que nos habla el autor es el retrato de la globalización, puesto que ésta se presenta como un fenómeno multifacético con dimensiones económicas, sociales, políticas, culturales, religiosas y jurídicas interrelacionadas de modo complejo (Santos, 2002b; Lima Filho, 2004). Ella está implícita en todos los lugares, en todas las cosas, quitándonos la capacidad de reaccionar, pues parece no más encuadrarse en el estándar de globalización moderno occidental que presupone la homogenización y la uniformización. Al revés, “parece combinar la universalización y la eliminación de fronteras nacionales, por un lado, y el particularismo, la diversidad local, la identidad étnica y el regreso al comunitarismo, por otro” (Lima Filho, 2004, p.26).

En este contexto, la globalización se presenta con características que son dominantes y que no se refieren tan sólo al campo económico, sino también a sus componentes político y cultural. En el caso de la globalización, hablar de características no significa que ella se refiere a un proceso lineal. Al contrario, independientemente de todas sus distinciones internas, el campo hegemónico actúa en la base de un consenso

que le aporta características dominantes. De acuerdo con Santos (2002a), el concepto de globalización se fundamenta en componentes descriptivos y prescriptivos.

Dada la amplitud de los procesos en juego, la prescripción es un conjunto vasto de prescripciones todas ellas ancladas en el consenso hegemónico. Este consenso es conocido como “consenso neoliberal” o “Consenso de Washington”, por haber sido en Washington, a mediados de la década de los ochenta, que él fue suscrito por los estados centrales del sistema mundial, abarcando el futuro de la economía mundial, las políticas de desarrollo y especialmente el papel del Estado en la economía. No todas las dimensiones de la globalización están inscritas del mismo modo en este consenso, pero todas son afectadas por su impacto. (Santos, 2002a, p.27).

Así, las tensiones dialécticas<sup>6</sup> que informan la modernidad occidental señaladas por Santos (2002c), hay que conocerlas, porque se presentan determinantes en el rescate de los derechos humanos mientras condición de una política progresista y emancipadora.

De entre las tensiones presentadas, la que nos interesa precisamente es la que se refiere a la tensión entre el Estado-Nación y la globalización. El modelo político adoptado por la modernidad occidental fue el de Estado-Nación soberano, el que coexistía en un sistema internacional de Estados del mismo modo soberanos. En este modelo, la unidad y la escala privilegiada, tanto en lo que se refiere a la regulación social como a la emancipación social, es el Estado-Nación. Sin embargo, hoy día vivimos la erosión del Estado-Nación debido a la intensificación de la globalización, a la vez que convivimos con la duda de si la emancipación social y la regulación social deberán ser, ambas, desplazadas al nivel global.

El fenómeno de la globalización ha asumido desde el fin del siglo pasado (Siglo XX) importante papel en las relaciones sociales en todo el mundo y en todos los ámbitos. Aunque algunos autores comulguen la idea de que el proceso de expansión de las fronteras mundiales, desde una perspectiva histórica ya viene desde largo tiempo, siglo XVI, con el advenimiento del mercantilismo, tan sólo a partir del siglo XX es que el término globalización pasó a describir efectivamente al proceso de rápida expansión de la

---

<sup>6</sup> Santos (2002c), señala tres tensiones dialécticas: La primera ocurre entre regulación social y emancipación social (la que está presente, aunque de modo diluido, en la divisa positivista “orden y progreso”. La segunda tensión dialéctica ocurre entre el Estado y la sociedad civil. El Estado, a la vez que se presenta como minimalista, también se presenta como maximalista, pues la sociedad civil, mientras el otro del Estado, se auto-reproduce a través de leyes y regulaciones que emanan del Estado y para las cuales parece no existir límites. La tercera tensión ocurre entre el Estado-nación y la globalización.

interdependencia económica, política y cultural, especialmente entre las naciones occidentales (Lima Filho, 2004).

Al discutir la cuestión, Vizontini (2004) afirma que ella aparece como un proceso de apertura simultánea de las economías nacionales y que tendría como resultado una mundialización homogeneizada. A su vez, Giddens, 1990 (apud Santos, 2002a, p.26), define globalización como “la intensificación de relaciones sociales mundiales que unen localidades distantes de tal modo que los acontecimientos locales son condicionados por eventos que ocurren a muchas millas de distancia y viceversa”.

Señalando hacia una nueva posibilidad y contrariando ese orden establecido, Santos (2004) propone que luchemos en pro de un conocimiento prudente para una vida decente. El autor defiende un conjunto de tesis que sostienen este nuevo paradigma, el de pos-modernidad, contraponiéndolo una vez más a los conceptos de la modernidad. Son ellas: a) todo el conocimiento científico-natural es científico-social; b) todo el conocimiento es local y total; c) todo el conocimiento es autoconocimiento y d) todo el conocimiento científico visa a constituirse en sentido común. Esas tesis se revisten de importancia a la medida en que las contraponemos con la idea de la adecuación ceremonial y de la epistemología de la ceguera, bases científicas que sumergen de forma implícita o explícita a nuestras políticas de educación.

La concepción teórica defendida por Santos (2002b), a la vez que permite que nos ubiquemos en el contexto social, político, económico, educacional contemporáneo, representa la parcialidad de las posibilidades de análisis de ese momento histórico que presenciamos, no consiguiendo, por si sola, explicitarlo. Sin duda, sus ideas se insieren en el centro del pos-modernismo que según Chauí (1993), representa la ideología específica del neoliberalismo. En este sentido, no podemos mirar hacia este tiempo e intentar comprenderlo sin que miremos para lo que nos describe el período de la referida modernidad.

En esa línea Frigotto (1995), busca elucidarnos las metamorfosis o resignificaciones que operan en el campo ideológico y que contribuyen para dificultar la comprensión de la “profundidad y perversidad de la crisis económico-social, ideológica y ético-política del capitalismo real en este fin de siglo.” (p.77). Para ello, afirma que la caída del muro de Berlín y el colapso del socialismo real forman marcos que han posibilitado tanto el nacimiento de apologías de intelectuales conservadores, como

Fukuyama que, en 1992, proclamó el fin de la historia, como el surgimiento de la sociedad del conocimiento, el desaparecimiento del proletariado, entre otros. De la misma forma que muchos intelectuales, tradicionalmente de izquierda:

[...] emigraron de sus posiciones teóricas y políticas para las tesis del posmodernismo y vaticinan: el fin de las clases sociales, de los paradigmas calcados en la razón, de la utopía de un cambio estructural de las relaciones capitalistas, el fin del trabajo como categoría fundamental para entender la producción del ser humano como especie y como evolución histórica. (Id, p.78).

¿En qué medida esos cambios son representativos de lo nuevo? Por otro lado, ¿qué cargan de viejo? Son cuestiones que Frigotto (1995) ha puesto y que nos muestran otra manera de leer la historia. Dijo él:

La metamorfosis conceptual que se opera hoy, en el campo educacional aparentemente alejado del día a día de la escuela es, en realidad, orientadora de políticas a nivel gerencial, organizativo y en los procesos de conocimiento. Siendo expresiones superestructurales de relaciones sociales cuya base es marcada por la exclusión, contradictoriamente, estos cambios conceptuales funcionan con una lectura invertida de la realidad. Anuncian la calidad total, autonomía, flexibilidad y reeditan formas renovadas de exclusión, atomización del sistema educacional y de los procesos de conocimiento y políticas autoritarias de descentralización. (p.78).

El neoliberalismo se ha impuesto como alternativa teórica, económica, ideológica, ético-política y educativa, a la crisis sufrida por el capitalismo desde el fin del siglo XX que, en las palabras del autor, es una alternativa derivada del delirio de una razón cínica, la que propala el fin de la historia.

Así, gana fuerza el neoliberalismo que se impone como política, viniendo a ser el nuevo carácter del viejo capitalismo. Frei Beto así lo explica:

Nació, así, el neoliberalismo, teniendo como partero al Consenso de Washington - la globalización del mercado "libre" y, según conveniencias, del modelo norteamericano de democracia (jamás exigido a los países árabes proveedores de petróleo y gobernados por oligarquías favorables a los intereses de la Casa Blanca). El capitalismo transforma todo en mercancía, bienes y servicios, incluyendo la fuerza de trabajo. El neoliberalismo lo refuerza, mercantilizando servicios esenciales, como los sistemas de salud y educación, suministro de agua y energía, sin ahorrar los bienes simbólicos (...). Tampoco escapa el Estado, reducido a mero instrumento de los intereses de los sectores dominantes, como tan bien ha analizado Marx. Sí, algunas concesiones son hechas a las clases media y popular, desde que no afecten las estructuras del sistema y tampoco reduzcan la acumulación de la riqueza en manos de una minoría (...). Miles de personas consideran el neoliberalismo estagio avanzado de civilización, así como los contemporáneos de Aristóteles encaraban la

esclavitud un derecho natural y los teólogos medievales consideraban a la mujer un ser ontológicamente inferior al hombre. Si hubo cambios, no fue jamás por benevolencia del poder. (Frei Beto, s/d).

La perversidad de ese nuevo carácter del viejo capitalismo nos impone de forma recurrente las siguientes cuestiones: ¿cómo se ha dado la representación de la realidad ante esa nueva configuración global que se presenta? ¿Qué tiene importancia mientras representación? ¿Cuáles son las consecuencias de una representación distorsionada? Tal vez estemos ante una crisis que, por un lado, parece irreversible, especialmente si la pensamos desde la perspectiva de la emancipación y, por otro, nos hace creer que ella es transitoria como afirma Frigotto (1995, p.83) ideológicamente, “la investidura neoliberal busca crear la creencia de que la crisis del capitalismo es pasajera y coyuntural.”.

Chauí (1993, p. 22-23) explicita lo que ha nombrado crisis de la razón instalada, sobre todo por el pos-modernismo. En el decir de la autora, la manifestación de la crisis se apoya, fundamentalmente, en la negación de cuatro aspectos básicos:

a) que haya una esfera de la objetividad y, en su lugar, el surgimiento del subjetivismo narcísico; b) que la razón pueda captar alguna continuidad temporal y el sentido de la historia, surgiendo en su lugar la perspectiva de la discontinuación, del contingente y del lugar; c) la existencia de una estructura de poder que se materializa a través de instituciones fundadas tanto en la lógica de la dominación como de la libertad y, en su lugar, el surgimiento de micropoderes que disciplinan lo social; d) la negación de categorías generales como universalidad, objetividad, ideología, verdad, tenidos como mitos de una razón etnocéntrica y totalitaria, surgiendo en su lugar la énfasis en la diferencia, alteridad, subjetividad, contingencia, discontinuidad, privado sobre lo público.

La citada crisis trae en sí misma la crisis del paradigma marxista, la que siempre se ha manifestado en periodos cuando el capitalismo, mientras sistema, presenta ropajes nuevos, dando la sensación de que el paradigma está ultrapasado y que se lo debería sustituir por otro (Jamenson, 1994). Sin embargo, contradictoriamente, los cambios capitalistas no han implicado la desaparición de las relaciones capitalistas, de la existencia de clases, de la alienación y de la explotación.

Saviani (2007a) nos muestra, en una lectura crítica del neoliberalismo, la década de 1990 como rica en producciones que explicitaron el nuevo momento que se



instalaba, trayendo el debate realizado en distintos eventos sobre la problemática del neoliberalismo. Según el autor:

El clima cultural propio de esa época viene siendo nombrado de pos-moderno. [...] Ese momento coincide con la revolución de la informática. Si lo moderno se conecta con la revolución centrada en las máquinas mecánicas, en la conquista del mundo material, en la producción de nuevos objetos, la pos-modernidad se centra en el mundo de la comunicación, en la informática, en las máquinas electrónicas, en la producción de símbolos; es decir, en lugar de probar, como hacía la modernidad para ver como la naturaleza se porta con fin de sujetarla al desarrollo del hombre, la pos-modernidad simula en modelos, por medio de computadoras, la imagen de los objetos que pretende producir. En lugar de las metanarrativas entran en escena los juegos de lenguaje. (Saviani, 2007a, p. 424-425).

El mismo autor<sup>7</sup> aclara que la operacionalización y los comportamientos observables regidos hasta entonces por el behaviorismo, a través de los criterios de eficiencia y eficacia, aparecen resignificados bajo la forma de competencias. Esa lógica pasó a hacer parte del pensamiento hegemónico que se instaló a partir del consenso de Washington, cuyas bases se sostuvieron en la crítica al Estado regulador y en la defensa del retorno al Estado liberal. Como tenía que ser,

En ese nuevo contexto, las ideas pedagógicas sufren gran inflexión; se pasa a asumir en el propio discurso el fracaso de la escuela pública, justificando su decadencia como algo inherente a la incapacidad del Estado de gerir el bien común. Con eso se aboga, también en el ámbito de la educación, la primacía de la iniciativa privada regida por las leyes del mercado. (Idem, *Ibid.*, p. 426).

Resulta evidente, entonces, que la globalización es un proceso que extrapola las cuestiones económicas, por un lado, y que las impone a todas las cosas, por otro. Lo que se presenta en el plano económico, actualmente, es la crisis del nivel de acumulación y de regulación social que han sustentado la explotación capitalista por más de cincuenta años. “Con la transnacionalización del capital y la hegemonía del capital financiero, este padrón de acumulación fue siendo implodido juntamente con la referencia de “Estado-Nación” como regulador y organizador de la actividad económica.” (Frigotto, 1995, p.82).

---

<sup>7</sup> Al exponer el tema, Saviani (2007a, p.426) critica fuertemente esta nueva fase de ideas (el pos-modernismo), cuando dice: “No hay, pues, un núcleo que pueda definir positivamente las ideas que pasan a circular ya en los años de 1980 y que se volvieron hegemónicas en la década de 1990. Por ello su referencia se encuentra fuera de ellas, más precisamente en los movimientos que las precedieron”.

La globalización de la economía nos ha mostrado que otro entendimiento sobre el Estado-Nación pasa a configurarse. Lo que antes nombrábamos límites nacionales ya no puede ser visto de la misma manera, porque éstos fueron atingidos por la universalización de las relaciones sociales y económicas, lo que impone nuevos elementos en la relación entre el Estado y la sociedad civil. En ese sentido, tenemos la presencia cada vez más fuerte de un modelo global totalitario. Según Boneti, (2006, p.12):

Esta nueva configuración del contexto social, económico y político, originada en el proceso de globalización de la esfera económica, impuso elementos nuevos en la relación entre el Estado y la sociedad civil. En este caso, se hace imposible considerar que la formulación de las políticas públicas está pensada únicamente a partir de una determinación jurídica, fundamentada en ley, como si el Estado fuese una institución neutra, como quieren los funcionalistas.

Lo que observamos nos conduce a creer que la globalización es selectiva, pues busca promover la integración de regiones, actividades y segmentos sociales específicos, con el intuito de relacionarlos mundialmente. De esta forma, mientras grupos o áreas específicas se vinculan globalmente, otros son excluidos de ese fenómeno, conduciendo a una diversificación cada vez mayor del espacio mundial, lo que acaba agravando la concentración de riqueza en términos nacionales y sociales. El colapso del Campo Soviético y el fin de la Guerra Fría profundizaron sobremanera tales tendencias a comienzos de los años 1990 con la ausencia de un enemigo externo, fomentando aún más la competencia internacional.

Los profundos cambios que se presentan en el mundo del trabajo, exigiendo producción con mayor calidad y menor costo, van sustituyendo al modelo de producción fordista que dominó el crecimiento de las economías capitalistas tras la segunda guerra mundial. Un proceso de trabajo, resultado de un nuevo paradigma tecnológico, que tiene la microelectrónica y sus posibilidades de flexibilización como principal base de apoyo, permitió intensificar el proceso histórico de internacionalización de la economía, con nuevas características, ahora basadas en las transformaciones tecnológicas, en el descubrimiento de nuevos materiales y en las nuevas formas de organización y gestión del trabajo (Kuenzer, 2004).

En esta línea, Kuenzer (2004, p.123), elucida que:

A partir de esas nuevas bases materiales de producción se establecen nuevas formas de relaciones sociales, que, si bien no superan la división social y técnica del trabajo, presentan nuevas características, a partir de la intensificación de prácticas transnacionales en la economía con sus padrones de producción y consumo, en las formas de comunicación con sus redes interplanetarias, en el acceso a las informaciones, en la uniformización e integración de hábitos comunes, y así a continuación. La sociedad en esta etapa presenta nuevos paradigmas económicos y socioculturales, marcados por la incorporación de culturas dominadas a las culturas hegemónicas. Nuevos temas pasan a hacer parte de la agenda internacional, como la pobreza, las cuestiones ambientales y raciales, la seguridad colectiva, si bien la exclusión se reproduce permanentemente, puesto que la lógica dominante es la racionalidad económica.

De otra parte, Milton Santos (2004) nos muestra que el mundo es confuso y también se presenta de forma confusa, mencionando incluso el progreso de las ciencias de manera extraordinaria y abusiva, subrayando el avance de las técnicas, y la aceleración del mundo contemporáneo. Todos esos aspectos son datos de un mundo creado por los hombres, para producir un discurso único, impuesto como si fuese una fábula al imaginario de las personas, sirviendo al imperio del capital. Alerta el autor:

Sus fundamentos son la información y su imperio, que encuentran alicerce en la producción de imágenes y del imaginario, y se ponen al servicio del imperio del dinero, fundado este en la economización y en la monetarización de la vida social y de la vida personal (M. Santos, 2004, p.18).

Por otro lado, propone que si queremos huir de la creencia de que este mundo así como se presenta es verdadero, si no queremos admitir la permanencia de su percepción engañadora, debemos tener en cuenta la presencia de por lo menos tres mundos en uno: el mundo de la globalización como fábula; el mundo de la globalización como perversidad y el mundo de otra globalización.

Con relación a los dos primeros mundos (la globalización como fábula y la globalización como perversidad), nos aclara que “la máquina ideológica que sostiene las acciones preponderantes de la actualidad está hecha de piezas que se alimentan mutuamente y ponen en movimiento los elementos esenciales a la continuidad del sistema”. (p.18). En ese sentido, pasamos a creer que la idea de tiempo y de espacio en el mundo es igual para todos, que hay una unidad en el mundo, cuando está cada vez más desunido e instiga a un culto al consumo, creando en las personas necesidades que de

hecho ellas no poseen. Además, estimula la idea de la muerte del Estado, cuando este está cada vez más vivo para atender a intereses internacionales en detrimento del cuidado con las personas que, a su vez, tienen sus vidas más dificultadas.

Esa realidad coloca la globalización, para la gran mayoría de la humanidad como una perversidad. Veamos: el desempleo ha crecido, la pobreza ha aumentado, las clases medias han perdido en calidad de vida, el sueldo medio tiende a bajar, el hambre y la falta de vivienda se generalizan en todos los Continentes, nuevas enfermedades se instalan y antiguas retornan, niños continúan muriendo, la educación continúa no siendo de calidad para todos, sin hablar de la corrupción, el egoísmo y el cinismo, que resultan bandera de algunos (M. Santos, 2004). Y aún aclara:

La perversidad sistémica que está en la raíz de esa evolución negativa de la humanidad tiene relación con la adhesión desenfrenada a los comportamientos competitivos que actualmente caracterizan acciones hegemónicas. Todos esos sufrimientos son directa o indirectamente imputables al presente proceso de globalización. (M. Santos, 2004, p.20).

Tomando por base esos dos primeros mundos, M. Santos propone pensar otro mundo, lo que implicaría una globalización más humana. En el pensamiento del autor:

Las bases materiales del periodo actual son, entre otras, la unicidad de la técnica, la convergencia de los momentos y el conocimiento del planeta. Es en esas bases técnicas que el gran capital se apoya para construir la globalización perversa de que hablamos anteriormente. Pero esas mismas bases técnicas podrán servir a otros objetivos, si puestas al servicio de otros fundamentos sociales y políticos. Parece que las condiciones históricas del fin del siglo señalan a esta última posibilidad. (M. Santos, 2004, p. 20).

En ese sentido, la emergencia de una nueva historia parece estar en la estela del pensamiento descrito por el autor, que argumenta a partir de hechos como la enorme mezcla de razas, culturas y gustos en todos los Continentes, la mezcla de filosofías en detrimento del racionalismo europeo, aglomeración de la población en áreas cada vez menores, todo ello promoviendo una sociodiversidad incluso más significativa que la biodiversidad. También en el campo teórico aparece la posibilidad de un nuevo discurso: una nueva metanarrativa. La explicación para ese nuevo discurso y su relevancia se ancla en el hecho de ser posible constatar la existencia de una universalidad empírica. Así aclara M. Santos (2004, p.21): “de tal modo en un mundo dotado como el nuestro, la

explicación del acontecer puede ser hecha a partir de categorías de una historia concreta. Es eso también que permite conocer las posibilidades existentes y escribir una nueva historia”.

Dicho eso, concluimos que las proposiciones de Santos (2002b) y de M. Santos (2004), si bien compuestas desde visiones distintas, a ejemplo de otros autores que mencionamos, señalan la superación de la adecuación ceremonial, puesto que el punto de vista de la relevancia de los límites pasa a ser otro, no más hegemonizado por la economía, sino constituido a partir de la posibilidad de un verdadero proceso de humanización. La nueva globalización (sugerida por M. Santos) o el conocimiento prudente para una vida decente (propuesto por Santos), si bien no comulgan puntos de vista teóricos, son elementos guía de una sociedad más justa y fraterna, cuya vivencia de la ciudadanía es un derecho que contemplará a todos.



## CAPÍTULO II

### El Banco Mundial en el contexto de la globalización: ¿qué está implícito en sus propuestas?

El Banco Mundial (BIRD), creado en 1944, tras la Conferencia Internacional Monetaria de Bretton Woods<sup>8</sup>, inicialmente se caracterizó como un banco internacional, cuyo objetivo era contribuir con la reconstrucción y el desarrollo de los países europeos devastados por la guerra. Hoy día, el Banco Mundial está compuesto de un grupo de instituciones<sup>9</sup> que forman una red integrada, atendiendo a las decisiones tomadas por sus Consejos Directores, pero siempre atentos a los intereses que circundan los sitios donde se localizan las oficinas o agencias (Melo, 2004).

Cumplida la tarea de reconstrucción de los países europeos, el BIRD, juntamente con el FMI, cambió su perfil pasando a invertir en el desarrollo del nombrado Tercer

---

<sup>8</sup> Esta conferencia, ocurrida en 1944, visaba asegurar la estabilidad monetaria internacional, impidiendo que el dinero escapase de los países y restringiendo la especulación con las monedas mundiales. La Conferencia de Bretton Woods fue convocada para construir una nueva orden económica mundial que impidiese nuevos cataclismos como los que acontecieron durante la Gran Depresión de los años 1930. Se acordó que de ahí a continuación habría un fondo encargado de dar estabilidad al sistema financiero internacional, así como un banco responsable del financiamiento de la reconstrucción de los países atingidos por la desconstrucción y por la ocupación. Instituciones financieras gemelas, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, surgieron, el 22 de julio de 1944, en la ciudad de Bretton Woods, Estados Unidos, apodados de Pilares de la Paz.

<sup>9</sup> De entre las instituciones que componen el Banco Mundial podemos citar: el BIRD, la IDA (*International Development Association*), la IFC (*International Finance Corporation*), y la MIGA (Agencia de Garantía de Inversiones Multilaterales), además de un gran número de agencias y oficinas funcionando en todo el mundo.

Mundo. En ese sentido, el BM, que actuaba como agencia financiadora de proyectos para el área de infraestructura económica a fines de la década de 1940, tuvo su importancia amplificada y resultó en una de las más relevantes fuentes de financiamiento para el sector social, tal vez la mayor de ellas. (Fonseca, 1998).

A partir de los años 1960, el Banco Mundial se alía a decisiones y acciones de otras instituciones como el FMI, el BID, la UNESCO y la UNICEF, de entre otros, con intereses parecidos, presentando otro perfil, con nuevos roles, cuyas funciones pasaron a ser más políticas que económicas, actuando como coordinador político del proceso global de desarrollo, aquí entendido como progreso. La idea de progreso está relacionada, desde el punto de vista positivista, con la idea de crecimiento demográfico de los países, la expansión de los mercados a través del empleo y de la acumulación de capital. En esta concepción:

[...] el desarrollo de los países más pobres vendría como efecto natural de su propio deseo y del apoyo técnico-financiero de los países centrales. El acceso de los más pobres a los productos del progreso sería alcanzado por la distribución de renta y de otros beneficios sociales, bajo el control del Estado. (Fonseca, 1998, s/p).

Ya en los años de 1960, otras cuestiones pasan a poblar el escenario internacional y con ellas la conclusión de que, si bien el crecimiento constituye condición necesaria, no es suficiente para dar cuenta de reducir la pobreza. Países como Brasil habían conseguido incrementar sus índices de crecimiento pero, paralelamente, habían aumentado sus tasas de pobreza.

En este contexto, toma cuerpo la preocupación social del BM, que pasa a incluir el sector social en los créditos concedidos a los países necesitados. Según Mc Namara, a la época presidente del BIRD, “La justicia social no es simplemente una obligación moral, es también un imperativo político” (Mc Namara, apud, Fonseca, 1998, s/p).

Desde entonces, la idea lineal de progreso fue sustituida por la de sustentabilidad, la que presuponía mayor economía en la utilización de los recursos naturales y la necesidad de delimitar el crecimiento de las diferentes naciones. Las discusiones sobre el progreso pasaron a traer la trípole crecimiento, demografía y sustentabilidad, siendo el punto nuclear de interacción entre los organismos internacionales y los países en desarrollo. Fonseca (1998, s/p) afirma: “Se puede



considerar que ese argumento permite al primer mundo imponer nuevas condiciones a los países menos avanzados, incluso en lo que se refiere a la delimitación de los padrones de desarrollo [...]”.

Tamaño es su influencia sobre las políticas económicas y sociales para América Latina que, normalmente, las evaluaciones sobre su impacto son negativas. Según Melo (2004, p. 167):

La evaluación de los impactos causados por las políticas económicas y sociales del BM para América Latina es generalmente negativa, cuando retrospectivamente consideramos el crecimiento de la pobreza y los índices de crecimiento de los países, principalmente en los años 80, a pesar de resultados positivos de varios programas específicos.

Aun así, el Banco Mundial viene ampliando cada vez más sus funciones, elaborando una serie de documentos políticos, en los que se destaca una considerable producción teórico-conceptual en el área de la política económica y social, la que, seguramente, señala su relación con las naciones miembros. Así, algunos temas como “progreso”, “desarrollo sustentable”, “realismo”, “autonomía”, “equidad”, “pobreza”, pasaron a tomar parte en el discurso que fundamenta su proceso de financiamiento (Fonseca, 1998, s/p).

El Banco que se ha transformado, los últimos años, en el organismo con mayor visibilidad en el escenario educativo mundial, ocupando espacios antes conferidos a la UNESCO, organismo especializado en educación. Actualmente, es la “principal agencia de asistencia técnica en materia de educación para los países en desarrollo y, a la vez, con fin de sostener tal función técnica, la fuente y referencial importante de investigación educativa en ámbito mundial” (Torres, 2003, p.126).

De acuerdo con Melo (2004), en 1962 el BM comenzó sus actividades en el campo de la educación, teniendo como política original ofrecer soporte a los programas de educación que ya existían en los países, en especial los de la enseñanza secundaria en general y la formación profesional y técnica, involucrando áreas urbanas y rurales. En 1969, la Dirección del Banco sugirió la redefinición de las políticas con el propósito de profundizar las directrices anteriores con nuevas técnicas educativas, insiriendo en ellas la instrucción programada y la televisión educativa (vemos nacer los primeros pasos

para la hoy tan diseminada educación a la distancia), además del planeamiento de la educación como resultado del acuerdo de cooperación técnica firmado con la UNESCO.

Los años de 1970 marcaron la preocupación del BM con la aprobación de proyectos que representasen impacto en el crecimiento económico para los países, incluyendo áreas rurales, con las que debería haber mayor preocupación, puesto que el involucramiento con los modos de vida tradicionales exigían mayor esfuerzo, pues se encontraban muy alejadas de las necesidades del sector moderno de la economía. En este periodo, también las áreas de educación y salud se juntaron a los proyectos urbanos de desarrollo industrial, en el intuito de buscar soluciones para los problemas que afectaban directamente a la pobreza. De acuerdo con Melo (2004, p.171), “El Informe Anual de 1975 relata que los cambios en los objetivos para el desarrollo de la educación están siendo construidas en sentido de educar las personas para una sociedad altamente modernizada”.

En esa década, las cuestiones relacionadas con la pobreza ya ocupaban lugar central en la política del Banco. Así, se pensaba que la solución para el problema dependía más del aumento de la productividad de los pobres que del crecimiento del país. En esta concepción, la responsabilidad se desplaza del Estado a los individuos, es decir, disminuir la pobreza significaba creer que los pobres deberían aumentar su capacidad productiva. Fonseca (1998), nos muestra que: “La nueva visión es reiterada en la secuencia de los documentos políticos que el Banco elaboró para el área social, incluso para la implantación de estrategias privatizantes durante la década de 1980, que refuerzan el desplazamiento del público para el individual, bajo el control “natural” de las leyes del mercado.” (s/p).

La necesidad e importancia de ampliar la productividad de los pobres fueron factores determinantes para que el BM insiriese la educación, la salud y el desarrollo rural en el cuadro de sus créditos, antes limitados a proyectos de infraestructura económica. Servicios como los de salud, educación y nutrición son esenciales para el aumento de la productividad.

En los años de 1980, según el BM, en función de la recesión mundial, los países latinoamericanos acabaron por sufrir una crisis de credibilidad, pues “los resultados de la estagnación del inicio de la década fueron tan desastrosos, que el capital privado se

alejó y sería uno de los objetivos necesarios para la década el establecimiento de reformas estructurales para restaurar esta credibilidad” (Melo, 2004, p. 173).

Ante las circunstancias, la tarea del Banco se hizo cada vez más política, pues de financiador, pasa a ser el mentor del proceso de desarrollo. Una de sus principales tareas es la de diagnosticar problemas y encontrar soluciones para ellos. En ese sentido, a partir de los años de 1970, el Banco produjo un discurso humanitario, respaldado por principios de sustentabilidad e igualdad social. Es tan fuerte su acción en esta perspectiva que en 2006 fue disponibilizado, en la página del Banco Mundial, el Informe Sobre el Desarrollo Mundial de 2007 con el título: El Desarrollo y la Próxima Generación. Este documento presenta un estudio de las oportunidades de los jóvenes (entre 12 y 24 años) y la relación de estas oportunidades con la calidad de la próxima generación de trabajadores, padres y líderes. Dice el informe:

Las decisiones sobre el desarrollo de sus aptitudes, sobre el inicio de un nuevo camino para la independencia financiera y sobre la integración en una comunidad civil más amplia tendrán efectos duraderos, con repercusiones que irán mucho más allá de ellos y de sus familias. [...] Los jóvenes y sus familias toman sus decisiones, pero las políticas y las instituciones también afectan los riesgos, las oportunidades y, finalmente los resultados. (Banco Mundial 2006, p.1-2).

La busca de soluciones para esos problemas y preocupaciones se insiere en tres orientaciones estratégicas que involucran: a) *oportunidades*: ampliar las oportunidades de desarrollo del capital humano<sup>10</sup> a través de la expansión del acceso y de la mejora de la calidad de la educación y de los servicios de salud, facilitando el comienzo de la vida profesional y brindándole al joven oportunidad para expresar el tipo de asistencia que desea y la oportunidad de participar en la prestación de esa asistencia; b) *competencias*: desarrollar las capacidades de los jóvenes para que hagan buenas elecciones entre esas oportunidades, reconociéndolos como agentes de la toma de decisiones y ayudando a garantizar que sus decisiones se fundamenten bien, que dispongan de recursos apropiados y sean sensatos; c) *segundas oportunidades*: aportar un sistema eficaz de

---

<sup>10</sup> Frigotto (1995) aclara que el capital humano es función de salud, conocimiento y actitudes, conductas, hábitos, disciplina, es decir, es la expresión de un conjunto de elementos producidos y que, tras adquiridos, generan la ampliación de la capacidad de trabajo y, por tanto, de mayor productividad. En este sentido el resultado esperado es que la fuerte inversión en capital humano haga que las naciones menos desarrolladas entren en desarrollo para enseguida desarrollarse. A su vez, si los individuos invierten en sí mismos en educación y entrenamiento, pueden salir de un nivel y ascender a otro en la escala social. Más detalles en el ítem 2.3.

segundas oportunidades por medio de programas direccionados que proporcionen a los jóvenes la esperanza y el incentivo para recuperarse de la mala suerte o de elecciones mal hechas (Banco Mundial, 2006, p. 2).

De este modo, las reformas se justifican como estrategias de los gobiernos para la ejecución de acciones de ajuste con el crecimiento y alivio de la pobreza, principales objetivos del Banco Mundial a fines de los años de 1980 y, con ello:

La prioridad para los proyectos de educación básica y los servicios básicos de salud es incentivada en la forma de proyectos de impacto para reducir RÁPIDAMENTE la pobreza... 'la pobreza' y el 'número de pobres', no las 'condiciones de pobreza'. (Melo, 2004, p.173).

Parece claro que los países siempre son los protagonistas, tanto de las crisis que los asolan, como del deseo de crecer y de disminuir la pobreza. Suena simplista la forma como el BM piensa soluciones para la pobreza, dejando traslucir que es más bien una cuestión de conducción política de administración del crecimiento económico y de la destinación de recursos, problema a ser resuelto a través de reformas en el sistema político-económico de los países, de forma a atinjar y aumentar la eficiencia y la equidad<sup>11</sup> de los sectores sociales (Melo, 2004).

En este escenario, la educación aparece como importante instrumento de crecimiento económico y de aumento de la productividad del trabajo. Las nuevas exigencias tecnológicas son las grandes balizadoras de la necesidad de este aumento de productividad.

Es también a partir de los años 1980 que sus estrategias y las acciones integradas se profundizan desde el campo de las políticas sociales, en el financiamiento y asesoramiento y en el planeamiento de las políticas educacionales. Así, “una agenda

---

<sup>11</sup> Equidad – El término equidad es utilizado para sustituir a igualdad. Según Fonseca (1998, s/p): “El término equidad viene del Derecho y, más precisamente, de la práctica jurídica. En ese campo, la equidad se fundamenta en una justicia más espontánea y correctiva, no restringiéndose a la letra de la ley, pudiendo mismo contrariarla en respeto a las circunstancias y a la naturaleza intrínseca del objeto jurídico considerado. Esta acepción tiene base en la reflexión aristotélica según la que la naturaleza de la equidad es la retificación de la ley cuando esta se muestra imperfecta, por su carácter universal, para casos particulares. En el cuadro actual de las relaciones humanas e internacionales, la equidad pasó a adquirir el sentido de un juzgamiento fundamentado en la apreciación de lo que es debido a cada uno, considerándose al hombre en su ambiente, el que proporciona las condiciones para la competencia vital. Por consecuencia, las desigualdades entre los hombres son consideradas como efectos naturales de su propia circunstancia. Ahora bien, como gran parte de los derechos sociales y económicos, especialmente para los segmentos más carentes de la población, son garantizados por la letra de la ley y la tutela del Estado, es evidente que, en la ausencia de esas instancias reguladoras, la lucha por los derechos resulta restringida a una acción individual y, por tanto, debilitada en sus condiciones de posibilidad.”

global para la educación y para la realización de reformas educacionales para la América Latina y el Caribe comienza a ser preparada en conjunto con la UNESCO” (Melo, 2004, p. 175).

El Informe sobre el desarrollo mundial de 2007 corrobora esas ideas y las amplifica, puesto que sus propuestas vienen puestas en la estela de las proposiciones y estrategias del BM ya ejecutadas hace tiempo por los países en desarrollo. Así, al defender su preocupación con los jóvenes, dentro de la lógica del discurso humanitario que viene proponiendo desde la década de 1970, vemos que las cuestiones económicas constituyen el campo hegemónico de las políticas propuestas, como bien aclara el informe ya en sus páginas iniciales:

La situación de los jóvenes de hoy ofrece al mundo una oportunidad sin precedente de acelerar el crecimiento y reducir la pobreza. [...] Sin embargo, para obtener éxito en la economía competitiva global de hoy, ellos necesitan estar equipados con aptitudes avanzadas que van más allá de la alfabetización [...] Como la mano-de-obra es el principal activo de las personas de baja renta, volverla más productiva es la mejor forma de reducir la pobreza. [...] El crecimiento económico a partir de una base amplia es importante. (BM. 2006, p.2).

El contenido en el referido documento no escapa a la lógica de aquello que ha sido la práctica del BM desde la década de 1970, y que se viene amplificando y perfeccionando, del punto de vista del dibujo de las políticas públicas para los países endeudados o menos desarrollados. En ese sentido, el control del Banco es cada vez mayor, no solamente por la gestión de la crisis de endeudamiento, sino también por la reestructuración neoliberal de los países en desarrollo.

Las políticas a las que nos referimos (nombradas Consenso de Washington), atienden al capital internacional en rápido proceso de globalización a través de cinco ejes:

1. equilibrio presupuestario, sobre todo ante la reducción de los gastos públicos;
2. apertura comercial, por la reducción de las tarifas de importación y eliminación de las barreras no tarifarias;
3. liberalización financiera, por medio de la reformulación de las normas que restringen el ingreso de capital extranjero;
4. desreglamentación de los mercados domésticos, por la eliminación de los instrumentos de intervención del Estado, como control de precios, incentivos, etc.;

5. privatización de las empresas y servicios públicos. (SOARES, 2003, p.23).

De acuerdo con el Banco, esas medidas serían importantes para colocar los países en el camino del desarrollo sustentable, a través del retorno de la estabilidad económica, de las inversiones y del crecimiento, aunque, en un primer momento, ello pudiese representar recesión y aumento de la pobreza. Sin embargo, las políticas implementadas por los organismos internacionales parecen no haber obtenido el éxito esperado, puesto que han hecho emerger críticas y presiones para la implementación de reformas. Las presiones recibidas hacen que el BM modifique progresivamente su discurso anunciando cambios que conjugan nuevas líneas de crédito para el alivio de la pobreza. Si bien contienen algún carácter positivo, las reformas presentan una gran distancia entre la retórica y la práctica de tales cambios. Dice Soares (2003, p.26):

En verdad, el Banco Mundial continúa a resistir a transformaciones substanciales en su estructura y en sus políticas. Las nuevas políticas y procedimientos son constantemente violados, y el Banco Mundial continúa a no asumir cualquier responsabilidad de los proyectos y programas fracasados. Más grave aún, el Banco permanece estructural y operacionalmente una organización antidemocrática, no transparente y opuesta a la participación popular, evitando el acceso de los ciudadanos a la información y a su participación en decisiones que afectan profundamente a sus vidas y a la sociedad.

Si hemos traído estas cuestiones para la realidad brasileña, a pesar del país ser considerado “rebelde” a las políticas del Consenso de Washington, en las palabras de Soares (2003), se puede notar que viene adoptando una serie de reformas propuestas por el modelo liberal. Sobre todo a partir del gobierno de Fernando Collor de Melo, surgen programas de estabilización, de corte de gastos públicos, de renegociación de la deuda externa, además de la promoción de la apertura comercial, de la estimulación al ingreso de capital extranjero. Asimismo, dio inicio al programa de privatización, eliminó programas de incentivo y control de precios, aumento de exportaciones, además del claro desmantelamiento de los servicios y de las políticas públicas.

De acuerdo con Saviani (2007a, p. 425), el Consenso de Washington representó el conjunto de las recomendaciones derivadas de la reunión promovida en 1989 por John Williamson, en Washington, cuyo objetivo era discutir las reformas necesarias a América Latina. El consenso representó el conjunto de las recomendaciones salidas de la

reunión porque habría constatado que se trataba de puntos que gozaban de alguna unanimidad, es decir, las reformas sugeridas, las reclamaban varios organismos internacionales y los intelectuales que actuaban en los distintos institutos de economía.

Como consecuencia de esas medidas hubo recesión, disminución de renta *per capita*, aumento de la concentración de renta, asociada al aumento de la pobreza y de la exclusión social en Brasil. Por si fuera poco, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso no tan sólo dio continuidad a esas políticas liberalizantes como también amplificó las posibilidades de apertura económica, intensificando el proceso de privatizaciones y aprobando una serie de cambios constitucionales que permitieron profundizar las reformas, especialmente en la educación.

En su libro *Revolução Gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*, el Ex-Ministro de la Educación Paulo Renato de Souza, economista, metamorfoseado en revolucionario de la educación (palabras del Ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso en el prefacio del libro), afirma que:

La educación pasó a ser el centro de las agendas políticas en todos los países desarrollados. Se multiplicaron los procesos de evaluación educacional y los líderes políticos prestan creciente atención a sus resultados. Las grandes corporaciones comenzaron a colocar la educación en el centro de sus actividades de responsabilidad social. En el plano internacional, organizaciones como la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), pasaron a realizar procesos evaluativos en todos los países desarrollados. Los resultados comparativos de esas evaluaciones provocaron grandes debates y crisis en los países, en especial entre los mal evaluados. (Souza, 2005, p. 16).

Y afirma, también:

El nuevo mundo trae consigo también nuevas y grandes oportunidades de inversión pública y privada en la educación. En el área pública, sobra decir que los gobiernos tendrán que invertir montos crecientes para adaptar sus sistemas educativos a los nuevos tiempos. Nuevas formas de aparcerías público-privadas deberán ser construidas para ofrecer educación de calidad a todos. Sin embargo, lo nuevo de ese nuevo tiempo es la creación de inmensas oportunidades para la inversión privada. Bill Gates afirmó en una conferencia al fin de los años 90 que la educación sería el gran negocio del siglo XXI. Hoy ya existen por lo menos siete corporaciones privadas de capital abierto en los Estados Unidos, con acciones cotadas en la Bolsa de Nova York, algunas de ellas buscando y realizando inversiones en el exterior. (Souza, 2005, p.17).

No podemos negar, ante hechos tan concretos, que la educación fue albo, en los ocho años del gobierno Fernando Henrique Cardoso, de reformas que, obedeciendo a la

lógica mercadológica impuesta a través de las políticas neoliberales, refuerzan una preocupación vuelta al mercado de trabajo, al desarrollo económico y no al desarrollo integral del ser humano.

Esas ideas plantadas en nuestras políticas educacionales vienen afectando de tal modo que, cuando nos damos cuenta, ellas ya están determinando nuestro modo de pensar y actuar. Así, sin darnos cuenta, estamos a veces diseminando esas ideas construidas por los organismos multilaterales, pues sus documentos ejercen alguna fascinación sobre nosotros, ya que no podemos negar que queremos educación para todos, oportunidades de trabajo para los ciudadanos, salud y saneamiento básico, juntamente con la educación, prioridades reales de los gobiernos. Lo que nos molesta es la forma y el propósito como son constituidas esas políticas. De la manera como hemos visto, ellas no van a resolver el problema de las mayorías que no tienen atendidos sus derechos, sino estarán fuertemente empeñadas en ayudar el capital a multiplicarse para beneficiar a las minorías.

Para no perder el curso de la historia, aún en los años 1980, el financiamiento definido por el Banco Crédito de Base Política, que se destinaba a financiar políticas de ajuste estructural entre los países más afectados por el desequilibrio económico, que marcó los años 1970, adoptaba medidas vueltas a la reducción del papel del Estado. De entre ellas están el control de las inversiones del sector público y el refuerzo del sector privado, la realización de reformas administrativas, la estabilización fiscal y monetaria, la reducción del crédito interno y de las barreras del mercado internacional. Además de estas cuestiones de cuño económico, el Banco impone asimismo las condicionalidades definidas, especialmente por su participación en la definición de políticas de largo plazo para los sectores financiados. En ese sentido, el Banco pasa a influenciar en las agendas sectoriales de los países.

A partir de 1990, el BM se destacó por su actuación en la organización de la Conferencia Mundial de Educación para Todos que aconteció en 1990, en Tailandia. La conferencia, que fue convocada conjuntamente por la UNESCO, UNICEF, PNUD y BM, definió la educación básica como prioridad para la década y la educación de primer grado como el pasaporte al alcance de la referida educación básica. (Fonseca, 1998, Torres, 2003). La conferencia de 1993, en Nueva Delhi, dio continuidad al debate sobre la propuesta de educación para todos, comenzada en 1990, esta vez con la presencia de



los nueve países más poblados del mundo, entre ellos Brasil. Las conferencias resultaron en directrices para la educación mundial, siendo referencias para las reformas educativas de los países, reformas consideradas por el BM como inevitables y urgentes. El Plano Decenal de Educación brasileño, en su origen, trabaja desde la perspectiva de los desafíos propuestos por el BM, entre ellos están básicamente cuatro: acceso, equidad, calidad y reducción de la distancia entre la reforma educativa y la reforma de las estructuras económicas. Así, a la vez que defendía la educación para todos en la conferencia de Nueva Delhi, ya afirmaba, en sus documentos, desde 1980, la prioridad para la educación inicial, dejando claro el papel de la enseñanza primaria para la sustentabilidad mundial y la salud familiar, entendida como la disminución del número de hijos y la inserción de la mujer en el mercado de trabajo. En lo que atañe a las mujeres, Fonseca (2003) señala que dicha preocupación se resume a la inserción en las actividades productivas a través de una preparación escolar de bajo costo, lo que le permitirá a la mujer aspirar más trabajos en el sector informal y en zonas rurales.

En sus estudios, Torres (2003) denuncia que el Banco estimula a los países a invertir prioritariamente en la educación básica, que es responsable de los mayores beneficios sociales y económicos, además de estar considerada como un elemento esencial al desarrollo sustentable y de largo plazo para aliviar la pobreza. Muestra también que el concepto de Educación Básica que él utiliza no está en consonancia con el concepto trabajado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, lo que deja al margen factores extraescolares, moviéndose en el límite de las políticas escolares y no de las políticas educativas.

Otra cuestión considerada prioritaria es la mejora de la calidad y de la eficiencia de la educación como eje de la reforma educativa, según documento del propio Banco (BM, Apud Torres, 2003, p.134):

El tercero y probablemente el más importante desafío (además del acceso y de la equidad) es mejorar la calidad de la educación; esta es pobre en todas las esferas de los países de baja y media renta. Los alumnos de los países en desarrollo no consiguen adquirir las habilidades requeridas por los currículos de sus propios países tampoco desempeñarse en el mismo nivel alcanzado por los alumnos de los países más desarrollados [...] Mejorar la calidad es tan importante como mejorar el acceso, pero aún más difícil de conseguir.

Esta es probablemente una de las cuestiones más difíciles de conquistar, un gran desafío, especialmente si nos preguntamos de qué calidad está hablando el Banco Mundial. ¿Qué entiende él por calidad? ¿Ella significaría sinónimo de adecuación al mercado? ¿Estaría aquí expresando cantidad, rendimiento? La tradición no ha mostrado que la evaluación de esos aspectos parte desde factores tales como conseguir completar el año o ciclo y aprender bien lo que fue enseñado. Las relaciones tan fundamentales y necesarias con lo que se enseña, para qué, con qué metodología, no han sido albo del proceso evaluativo. En este caso, la cuantificación se sobrepone a la idea de un análisis e interpretación más amplia del proceso.

Además de los factores ya puestos, podríamos citar diversos otros, partiendo desde estudios realizados por varios autores ya mencionados en este texto. Sin embargo, no vamos pormenorizarlos, puesto que ya están publicados. Vamos a avanzar e intentar siempre mirar hacia las propuestas que el Banco Mundial ha presentado y cobrado de los países dentro de las condicionalidades que presenta. En ellas buscaremos las contradicciones muy peculiares a estos documentos cuando los relacionamos con las historias de luchas de distintos sectores de la sociedad civil organizada, incluyendo aquí a los docentes que traban batallas, a menudo ignominiosas, con los gobiernos en pro de la educación.

Lo que distingue la lucha de los educadores de los propósitos del BM son justamente los fines. Educadores quieren y trabajan por educación para todos, visando a la formación integral de los sujetos que, de pose de conocimientos construidos significativamente a lo largo de sus vidas, puedan ejercer su ciudadanía y autonomía. El BM propone educación para todos y presenta políticas que incluyen el discurso de la autonomía, de la ciudadanía, de la equidad, entendiéndolo como oportunidades de formación de mano-de-obra para atender a un mercado cada vez más ampliado, que tiene como objetivo el desarrollo económico que, a su vez, sirve para algunos (los que ya detienen el poder económico), excluyendo a otros (la mayoría de la población que no tiene acceso a los bienes de consumo, a la educación, salud, entre otros).

Por si fuera poco, acaba incurriendo en un error fatal. El Banco traza políticas educativas oyendo a economistas y excluyendo a los profesores. Así, presenta, en el entendimiento de Torres (2003), un modelo escolar con dos ausencias fundamentales: la de los profesores y la de la pedagogía. Esta opción por oír privilegiadamente al área

económica cuando el asunto es educación, corrobora la idea de que, en sus proposiciones, el BM está de acuerdo y fortalece un modelo de sociedad que mantiene conservados los ideales liberales (hoy neoliberales), travestidos de nuevos discursos, cuyo conocimiento continúa presuponiendo la orden, reforzando la razón instrumental, la lógica de la regulación por encima de la emancipación. Además, coloca el principio del mercado como la base de sustentación de las reformas educacionales generadoras de las políticas de educación. Así, también la educación, que debería ser el espacio dialéctico de la contradicción, pasa a componer el modelo global totalitario.

Es la imposición de la adecuación ceremonial, puesto que, incluidas en una lógica instrumental, las políticas impuestas o instituidas de forma autoritaria pasan a asumir un grado de relevancia que las vuelve normales. Ello implica una comprensión distorsionada de la realidad, que nos conduce a una visión parcializada de los hechos y de las cosas.

### *2.1 ¿Por qué un Banco protagoniza las políticas de educación en los países en desarrollo?*

La pregunta que propusimos tiene como propósito permitir una reflexión acerca de las políticas de educación brasileña, buscando establecer los nexos que están implícitos entre ellas y las proposiciones que el Banco Mundial viene trazando desde mediados de la década de 1970. Como vimos, la tarea del Banco asume un carácter cada vez más político, pues de financiador pasó a ser el proponente del proceso de desarrollo y, al proponerlo, establece condicionalidades, entre ellas, la exigencia de su participación en la definición de políticas de largo plazo para los sectores financiados, en este caso las de educación.

Según Chauí (1997), lo que hoy conocemos como política fue inventado por los griegos y romanos. La simple utilización del vocablo ya nos comprueba eso. Términos como democracia, aristocracia, oligarquía, tiranía, despotismo, anarquía, monarquía, son de origen griego que designan regímenes políticos. República, imperio, poder, ciudad, dictadura, senado, pueblo, sociedad, pacto, consenso, son palabras latinas que designan regímenes políticos, agentes políticos, formas de acción política.

La palabra *política* es griega, viene de *ta politik*, que, a su vez, deriva de *polis*. Así, *polis* es la Ciudad entendida como la comunidad organizada, formada por ciudadanos (*politikos*), es decir, por los hombres nacidos en la ciudad, libres e iguales, portadores de derechos incuestionables: la isonomía (igualdad ante la ley) y la isegoría (el derecho de exponer y discutir en público opiniones sobre acciones que la Ciudad debe o no realizar). De otra parte, *ta politika* son los negocios públicos dirigidos por los ciudadanos: costumbres, leyes, erario público, organización de la defensa y de la guerra, administración de los servicios públicos y de las actividades económicas de la Ciudad. *Civitas* es la traducción latina de *polis*, en este caso, la Ciudad como ente público y colectivo. *Res publica* es el significado latino de *ta politika*, significando lo que entendemos por negocios públicos dirigidos por el *populus romanus*, es decir, los patricios o ciudadanos libres e iguales nacidos en suelo romano (Chauí, 1997).

*Polis* y *civitas* corresponden (imperfectamente) a lo que, en el vocabulario político moderno nombramos de Estado: el conjunto de las instituciones públicas (leyes, erario público, servicios públicos) y su administración por los miembros de la Ciudad. *Ta politika* y *res publica* corresponden (imperfectamente) a lo que designamos modernamente por prácticas políticas, refiriéndose al modo de participación en el poder, a los conflictos y acuerdos en la toma de decisiones y en la definición de las leyes de su aplicación, en el reconocimiento de los derechos y de las obligaciones de los miembros de la comunidad política y a las decisiones concernientes al erario o fondo público. (Chauí, 1997, p.371-372).

Según nos aclara la autora, política se refiere al modo de participación en el poder, a los conflictos y acuerdos en la toma de decisiones y especialmente en la definición de las leyes, de su aplicación y del reconocimiento de los derechos y obligaciones del ciudadano. Este concepto es muy aclarador e instigador de una reflexión acerca de lo que estamos vivenciando en términos de la definición de las políticas de educación en Brasil. En el texto citado, el concepto de políticas tiene una fuerte relación con la idea de democracia, pues presupone la participación del ciudadano en las decisiones sobre la definición de las leyes, a la vez que reconoce sus derechos y sus obligaciones.

Lo que hemos leído y comprendido a partir de los autores con quienes dialogamos, es que un distanciamiento significativo de este concepto de política presentado por Chauí se viene estableciendo, principalmente en lo que se refiere al

trazado de las políticas educacionales. Lo que menos hemos visto es la participación de los sujetos involucrados en la educación. Como ya nos alertó Torres (2003), en la decisión sobre las políticas dos ausencias fundamentales se destacan: la de los profesores y la de la pedagogía, es decir, si el término política tiene relación con participación, ¿fundamentadas en qué tipo de participación se están construyendo las leyes que rigen la educación en Brasil?

Tal vez podamos aquí destacar una lógica perceptible en los intereses de los organismos internacionales en el desarrollo de los países, lo que presupone no solamente el financiamiento a ellos destinado, sino principalmente la posibilidad de la imposición de reglas y condiciones que acaban determinando las políticas construidas.

De otra parte, tenemos la lucha de los educadores que traban batallas para conseguir contraponerse a los desmandamientos legales, a menudo aprobados sin discusiones previas y de forma silenciosa. Así, lo político, para los organismos multilaterales, no combina con lo político defendido por los educadores. Tal vez no sea exageración decir que el trazado de las políticas educacionales en nuestros tiempos viene obedeciendo mucho más a la idea del poder despótico vivenciado en las realezas existentes antes de los griegos, así como en los grandes imperios orientales, que la vivencia democrática de los cambios, de la discusión, de la participación, en este caso de los profesores en la elaboración de éstas.

En esta misma línea, Boneti (2006, p.9) nos aclara que:

Toda política es originada de una idea y ésta de un principio, de una presuposición o de un deseo. En este sentido, la palabra principio no carga consigo tan solo el significado literal del término, sino algo más, el contexto de los factores determinantes que dan origen a una idea de política pública, como el caso de la conjunción de intereses, las inserciones ideológicas, las concepciones científicas, las correlaciones de fuerzas sociales, etc.

Entonces, política presupone una o muchas intencionalidades, ella implica acciones destinadas a un público involucrando recursos públicos. Ya en un intento de retomar nuestra cuestión-título (¿Por qué un Banco protagoniza las políticas de educación en Brasil?), vemos que las propuestas del Banco están inseridas en un contexto más amplio, que implica las políticas globales y neoliberales implementadas para asegurar el dominio económico como el factor hegemónico a partir del cual todo

puede acontecer. El Banco Mundial se coloca en este espacio, de redentor de los países desfavorecidos económicamente, promoviendo el financiamiento (destinando recursos) de la educación e imponiendo las condiciones que juzga más pertinentes para su liberación. Su intervención posibilita que sea uno de los grandes, quizás el mayor protagonista de las políticas de educación.

Está claro que la nueva configuración del contexto social, económico y político, desencadenada con el proceso de globalización (en especial en la esfera económica), impuso nuevos elementos en la relación entre el Estado y la sociedad. En función de eso, no podemos pensar que las políticas se formulan únicamente a partir de determinaciones jurídicas, fundamentadas en las leyes que nos rigen, como si tratáramos del Estado como una institución neutra. Si así lo fuera, las políticas públicas podrían ser pensadas teniendo como criterio único el bien común, mientras espacio de interés de los diferentes segmentos o clases sociales. En las palabras de Boneti (2006, p.12) “Este entendimiento niega la posibilidad del apareamiento de una dinámica conflictiva, involucrando una correlación de fuerzas entre intereses de diferentes segmentos o clases sociales”.

Las políticas públicas son regidas desde varios intereses y aunque parezca evidente que las clases económicamente dominantes tienen alguna predilección en su elaboración y operacionalización, no podemos negar que, en muchos momentos de nuestra historia, otras fuerzas (como los movimientos sociales, las asociaciones científicas como ANPED, ANPAE, ANFOPE, las organizaciones de la sociedad civil, entre otros) se han impuesto en la conquista de derechos sociales y en el trazado de las políticas, en el caso de nuestro estudio, en las políticas de educación.

El contexto globalizado que estamos vivenciando en las últimas décadas no deja claro cuáles son los límites de las manifestaciones de los intereses de clases. No raro esos intereses son incluso disimulados por los intereses específicos (de los grandes grupos económicos, de las grandes corporaciones o del sector productivo), por las problemáticas sociales (reforma agraria, jubilación, cuestión de la mujer...). Si bien abarcan diferentes grupos sociales que pueden incluso representar intereses de clase, no lo colocan necesariamente en la dinámica de la lucha del movimiento (Boneti, 2006).

En este caso, cuando nos reportamos a las relaciones que se establecen entre el Estado y las clases sociales, estaremos refiriéndonos asimismo a los responsables de la

definición de las políticas públicas que, como ya pudimos percibir, no se restringen a instituciones exclusivamente nacionales. Por el contrario, como ya argumentamos largamente, los organismos internacionales han sido determinantes de nuestras políticas públicas a cambio de préstamos para su implementación. Así, los intereses de las elites dominantes han preponderado sobre los intereses de los movimientos, de las asociaciones y de las organizaciones de la sociedad civil. Sobre eso Boneti (2006, p. 14-15), nos recuerda:

Los intereses de las elites globalizadas aparecen claramente determinados en las políticas de expansión de las relaciones capitalistas mundiales por instituciones como el Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización Mundial del Comercio (OMC), o por el propio poder de fuerza que tienen los grupos económicos mundiales de imponer las reglas que les interesa. [...] Se parte, por tanto, del supuesto de que la toma de decisión que resulta en una política pública involucra algunos condicionamientos básicos dependiendo del momento histórico. [...] En este caso, el contexto social y político, nacional, de un país como Brasil, se ve involucrado en condicionantes que son globales, que interfieren en una nueva estructura social (de clase) nacional, los que intervienen decisivamente en las cuestiones de las políticas públicas.

En el caso brasileño, estudios realizados por diversos educadores (Fonseca, 1998, 2003; Silva, 2002; Torres, 2003; Tommasi, 2003; Souza, 2005; Soares, 2003; Melo, 2004; Saviani, 2006 e 2007b; entre otros) señalan que las políticas de educación, especialmente a partir de la LDB N° 9394/96, han sido influenciadas sobremanera por los propósitos de los organismos internacionales y, más marcadamente, del BM. En sus proposiciones, tanto en el campo económico, como político y social, la educación surge como el eje de las acciones de reducción de la pobreza a través del desarrollo del capital humano. En otros términos, al buscar su calificación o recalificación para el trabajo, adquiriendo competencias, habilidades y valores, los pobres tendrían la posibilidad de aumentar sus oportunidades de empleo. Además, habría toda una perspectiva de mejora en la calidad de vida a partir de conocimientos que serían adquiridos sobre higiene y planeamiento familiar, aspectos importantes en el crecimiento y desarrollo del país.

Melo (2004, p.164-165) nos llama la atención diciendo que:

Estas reformas educacionales pertenecen a un proyecto neoliberal de educación, que se realiza en sentido de la uniformización de 'integración global' y también de la institución de nuevas condicionalidades para préstamos y donaciones para el sector educacional, en el proceso histórico de mundialización

del capital. Sin embargo, esta integración se da de forma excluyente y en muchos casos provoca el desmonte de los sistemas educativos públicos ya existentes, estimula la privatización competitiva en diversos niveles, restringe y secciona los varios niveles de enseñanza, así como el acceso al conocimiento, a la creación y producción científica y tecnológica y a la formación profesional, impidiendo que la educación sea realizada para todos, en todos los niveles, volviéndose una educación cada vez más selectiva.

Las proposiciones advenidas del Banco Mundial han trabajado en sentido de reforzar la política del Estado mínimo, reduciendo su papel como responsable de la educación. No hay duda que esa política conduce al encogimiento del Estado y a la transferencia de los servicios sociales, entre ellos los educacionales, al sector privado.

Ello ofrece a la iniciativa privada la posibilidad concreta de mercantilización de la enseñanza. En este caso, calidad (trabajada siempre en el sentido del desarrollo de competencias) está mucho más relacionada con lucros fáciles que con la posibilidad de formación. Silva (2002) titula de "*Intervención y Consentimiento: la política educacional del Banco Mundial*" el libro en el que presenta un estudio sobre las políticas del BM entre 1970 y 1996. El título, por sí sólo, ya nos da un panorama de lo que está ocurriendo hoy día con nuestra educación. El Banco Mundial interviene a través de la determinación de las políticas y los gobiernos, como el de Brasil, consienten que esas políticas se vuelvan concretas. Dice Silva (2002, p.77):

En el caso de la educación pública, el Banco pasó a elaborar documentos sectoriales con definición conceptual y a inducir medidas y propuestas vueltas a la reducción del papel del Estado, fortalecimiento del sector privado y la implementación de medidas vueltas para la institucionalización de la industria de la educación.

De esa forma, algunos ideales cultivados en el ámbito educacional, como igualdad de oportunidades, participación, descentralización, autonomía y otros, son entendidos a partir de la lógica del mercado, siendo subordinados a una otra racionalidad, que es la económica. Por otro lado, la equidad aparece con su verdadero sentido: el de que vale más para algunos y menos para todos.

En esta lógica, Torres (2003, p. 139), nos muestra que:

Tanto en la esfera nacional como internacional, la política educativa se encuentra en general y principalmente en manos de economistas o de profesionales vinculados a la educación, más a partir de la economía o de la



sociología, que relacionados al currículo o a la pedagogía. Buena parte de quienes opinan hoy sobre lo que debe o no ser hecho en educación, tomando importantes decisiones en este campo, tanto en el ámbito local como mundial, carece del conocimiento y de la experiencia necesarios para lidiar con los campos sobre los que se pronuncia y decide: la educación básica, la enseñanza y el aprendizaje en aula, el aprendizaje de la lecto-escritura, la elaboración de textos escolares y otros materiales instruccionales, la evaluación del aprendizaje, etc. Pocos han estado alguna vez ante una clase y ante un grupo de alumnos en una institución escolar. Pocos mantienen a sus hijos en el sistema público para el que son pensadas y supuestamente diseñadas las propuestas. La virtual ausencia del profesorado en la definición, discusión y toma de decisiones de política educativa termina por sellar este discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores.

Desde esa perspectiva, vemos que los intereses del BM, al ponerse como protagonista de las reformas que instituyen las nuevas políticas de educación, atienden mucho más al desarrollo económico que al educacional. Torres (2003) nos llama la atención al hecho de que los conceptos presentados por el Banco, en sus documentos, son superficiales y no incluyen estudios de autores renombrados en las áreas tratadas. Además, los estudios que sirven de base para la educación en América Latina se fundamentan en autores del referido primer mundo, desconociendo y desconsiderando las investigaciones de autores regionales y nacionales que, seguramente, presentan datos muy significativos para la construcción de las políticas. Asimismo, las experiencias exitosas son presentadas sin el contexto donde han ocurrido y, lo más grave, sin la descripción de los problemas y limitaciones.

De ese modo, si retomamos el concepto de políticas ya presentado anteriormente, en sentido de que política se refiere al modo de participación en el poder, a los conflictos y acuerdos en la toma de decisiones y especialmente en la definición de las leyes, de su aplicación y del reconocimiento de los derechos y obligaciones del ciudadano, podemos concluir que el BM se impone como protagonista de las políticas de educación en los países en desarrollo, porque su entendimiento de políticas implica el modelo regulatorio por encima del emancipador, refrendado por la razón instrumental. Los nuevos ropajes asumidos por el neoliberalismo y por la globalización esconden la desnudez del rey, dejan sumergido el deseo de poder, de mantenimiento de un imperio global, en el que los pobres se deben someter a los ricos, únicos capaces de pensar con eficiencia los destinos del mundo.

Dentro de esta lógica, difícilmente preparamos a los sujetos para la toma de consciencia de su ceguera y para la busca de su superación. No encontraremos espacio para la emancipación entendida como el centro de una nueva actitud epistemológica en la que el punto de saber, en lugar de la orden, es la solidaridad, en la que el sentido común, tan despreciado en la racionalidad instrumental, pasa a ser visto de otro modo, esta vez como un sentido común que emancipa, pues nos conduce a la epistemología de la visión, donde el conocimiento, al contrario de generar poder y dinero, genera solidaridad. Esa perspectiva hace que se establezca una nueva orden social, que hiere la lógica del capital, lo que parece no ser del interés de los organismos internacionales por la forma como vienen conduciendo nuestras políticas.

## *2.2 CEPAL/UNESCO en el escenario de las políticas de educación*

Comenzar ubicando históricamente a éste que hoy es uno de los organismos internacionales considerado una de las principales fuentes de las ideas que direccionan las políticas educacionales en todo el continente latinoamericano y caribeño, significa comprender mejor como se ha procesado la trayectoria de las políticas de educación y sus intencionalidades. De entre las prioridades de la CEPAL, está la reestructuración productiva de los países de América Latina y Caribe y una mayor inversión en formación de recursos humanos asociados con una constante evaluación de su eficiencia.

La constitución de la CEPAL, a mediados de los años 1940, se debió a la preocupación con el desarrollo mundial, en especial con la economía internacional, a partir de los procesos de descolonización resultantes de la Segunda Guerra mundial y de la incorporación, al mercado mundial, de naciones consideradas pobres y atrasadas. Ella surge bajo la tutela de la ONU, como un comité provisorio de las Naciones Unidas (Oliveira, 2000).

La historia de la CEPAL está directamente relacionada con la historia de la ideología de desarrollo y su existencia viene acompañada de las marcas de un nuevo proyecto para América Latina, que era la industrialización, puesto que ésta demandaría mayor empleo de mano-de-obra. En su origen, criticó a la teoría de las ventajas

comparativas, “demostrando que las riquezas de algunos están relacionadas con la pobreza de otros”. (p.199).

Se percibe que la CEPAL nació con un discurso que contrariaba e incluso rompía con las colocaciones prevalecientes en el campo académico y en los organismos internacionales que defendían la teoría clásica del comercio internacional, basada en las ventajas comparativas, constituyendo una reconocida autonomía teórica. Así, la CEPAL se destacó en la defensa del desarrollo latinoamericano a través del estudio de problemas regionales y proponiendo, a partir de ahí, políticas de desarrollo. “Por eso ha asumido el papel de agencia creadora de ideología, puesto que trata de captar y explicitar las especificidades de América Latina” (Oliveira, 2000, p.200).

Ha hecho su historia como constructora de una teoría de desarrollo que tenía en el Estado su principal sujeto. Según Oliveira (2000, p.201):

Era el Estado que debería haber tomado las riendas del desarrollo en lugar de la burguesía industrial, mientras ella todavía era frágil. La preocupación con una política económica que objetivase la superación del subdesarrollo, en el pensamiento cepalino, reposaría en una concepción de Estado como una institución ubicada por encima de la sociedad, es decir, por encima de las relaciones de clase y doptado de racionalidad propia.

Durante toda la década de 1950 ocurrió el crecimiento de la burguesía y el pensamiento dominante fue el del desarrollo. La estagnación económica que se estableció sobre América Latina en la década siguiente, tras un periodo de expansión resultó, por consiguiente, en una grave crisis teórica en la CEPAL, cuando los aspectos perjudiciales de la política de industrialización se volvieron evidentes. El mantenimiento de antiguos vicios y viejas políticas agilizaron el proceso de crisis, en el caso brasileño:

[...] la industrialización tuvo que convivir con la preservación de la vieja estructura fundiaria. La inexistencia de condiciones indispensables a la plena realización de la producción, adecuadas al modelo de desarrollo, pueden haber contribuido para frenar el progreso técnico esperado. Además, han sido muchos los entres a la dinamización y expansión del mercado interno, ya que estaban dadas las posibilidades, incluso, de formación y cualificación de la fuerza de trabajo urbano-industrial, necesarias en aquel momento. Tales dificultades afectaron directamente la valoración de la fuerza de trabajo e, indirectamente, su capacidad de consumo. (Oliveira, 2000, p. 202-203).

Además de estos problemas, la ascensión de los regímenes autoritarios contribuyó, definitivamente, para la crisis cepalina en los años de 1960 y 1970, conllevando a la modificación de sus posiciones con relación al enfoque de desarrollo, pasando a enfatizar las reformas estructurales y la distribución de renta. Este hecho implicó una pérdida de posición de la CEPAL mientras agencia ideológica de América Latina y la llevó a actuar a partir de una “postura más recuada de auxilio y soporte a los gobiernos nacionales en la implementación de políticas recomendadas por los mecanismos internacionales, como un órgano técnico de la ONU”. (p.204).

La posición de actuar como soporte técnico en las políticas sociales desarrolladas en los países latinoamericanos resultó marcada, en los años de 1980, por la postura fuerte con relación al enfoque económico vuelto al desarrollo. En ese sentido, las conferencias de educación de las que fue protagonista reforzaban la Teoría del Capital Humano.

Surgida en el interior de la ideología del desarrollo y derivada de la teoría económica neoclásica, representa una máxima liberal del individuo libre, soberano y racional. Ella resurgió con fuerza a partir de la crisis del taylorismo-fordismo, relacionada con la redefinición de las relaciones de trabajo en la empresa y del papel del sistema educacional. Contribuyó ampliamente para el discurso y creencia en la eficacia de la educación como instrumento de distribución de renta y ecualización social. Partía de la suposición de que el individuo, en la producción, era la combinación de trabajo físico y educación o entrenamiento. Consideraba al individuo como productor de sus propias capacidades de producción, por eso definía inversión humana como flujo de dispendios que el propio individuo debería efectuar en educación para aumentar su productividad (Oliveira, 2000, p. 223).

Como aborda Saviani (2007a), la Teoría del Capital Humano surgió en la era de dominio de la economía keynesiana y de la política del Estado de Bienestar Social que pregonaban el pleno empleo. Esclarece el autor:

[...] la versión originaria de la teoría del capital humano entendía a la educación como teniendo por función preparar a las personas para actuar en un mercado en expansión que exigía fuerza de trabajo educada. A la escuela cabía formar la mano-de-obra que progresivamente sería incorporada al mercado, teniendo en vista asegurar la competitividad de las empresas y el incremento de la riqueza social y de la renta individual. (Saviani, 2007a, p. 427).

Aun de acuerdo con el autor, a partir de la crisis de la década de 1970, la escuela continuó importante para el proceso económico productivo, aunque la teoría del Capital Humano se revistiera de un nuevo sentido. Lo que anteriormente se balizaba por una lógica económica apoyada en demandas colectivas, en la década de 1990, va a volverse hacia la satisfacción de intereses privados, conducido por las competencias y capacidades individuales, las que abrirán las puertas y espacios en el mercado de trabajo. Veamos:

Ahora es el individuo que tendrá que ejercer su capacidad de elección visando a adquirir los medios que le permiten ser competitivo en el mercado de trabajo. Y lo que él puede esperar de las oportunidades escolares ya no es el acceso al empleo, sino tan solo la conquista del *status* de empleabilidad. (Ídem, *Ibid*, p. 428).

De ese modo, vemos que la Teoría del Capital Humano se constituyó a partir de dos perspectivas que se articulan: la primera de ellas es la que señala la capacitación del trabajador como factor de aumento de productividad. En esa línea, la calidad de la mano-de-obra que es obtenida gracias a la formación escolar y profesional es la que eleva la capacidad productiva, permitiendo que tanto la empresa como los trabajadores tengan ganancias mayores. La segunda se refiere a la organización del capital personal. Para ello, las estrategias individuales relacionadas con medios y fines son el punto principal. Cada trabajador calcula el costo-beneficio para la constitución de su capital personal, debiendo evaluar si la inversión y el esfuerzo empleados en la formación serían compensados, en términos de mejor remuneración, por el mercado de trabajo en el futuro.

La formalización de la teoría se dio en la década de 1960 cuando Theodore Shchultz publicó textos sobre el asunto. Ella tuvo impacto en países del Tercer Mundo pues fue considerada una alternativa para alcanzar el desarrollo económico, reducir las desigualdades sociales y aumentar la renta de las personas, es decir, la educación sería comparable a una inversión productiva.

Las ideas de Schultz sirvieron de inspiración a muchos autores vinculados a los gobiernos militares de Brasil pos-64, como Simonsen, por ejemplo.

Mário H. Simonsen (1969) fue el más notable representante neoclásico a propalar la tesis del capital humano en Brasil. Foi él, asimismo, el principal idealizador del MOBRAL. El supuesto, dentro de la perspectiva de la teoría económica neoclásica o marginalista, era de que con una margen mayor de instrucción, se tendría necesariamente una margen mayor de productividad y, como consecuencia, mayores ganancias, ya que, dentro de esta visión, el capital remunera los factores de producción de acuerdo con su contribución en la producción. (Frigotto, 1995, p.93).

La idea que vehiculó en esta época fue la de que, a través de políticas educacionales impuestas de forma tecnocrática, sería posible promover el desarrollo económico. En los años de 1980-1990 esta teoría volvió con fuerza total en función del neoliberalismo. Una vez más ella fue pensada y relacionada con la educación.

En lo que atañe a la educación, esa versión del utilitarismo racional supuso que la formación incrementaría la productividad. Cuanto más el individuo invirtiese en la autoformación, en la constitución de su “capital personal” tanto más valor de mercado tendría. (Catanni, 2001, s/p).

Saviani (2007a, p. 428), añade:

Es el crecimiento excluyente, en lugar del desarrollo inclusivo que se buscaba alcanzar en el periodo pos keynesiano. La teoría del capital humano fue, pues, refuncionalizada y es en esa condición que ella alimenta la busca de productividad en la educación. Ahí está porque la concepción productivista, cuyo predominio en la educación brasileña se inició en la década de 1960 con la adhesión a la teoría del capital humano, mantiene la hegemonía en los años de 1990, asumiendo la forma de neoproductivismo.

El reflejo de esta realidad en la educación es bastante directo. En los últimos tiempos han sido cada vez más frecuentes los discursos que defienden el estrechamiento de relaciones entre el sistema productivo y el sistema educativo. Así, la educación pasa a ser cada vez más definida según los horizontes del sistema productivo. Según Leite (2001, p.10), “en un tiempo de lógicas conexionistas, se conecta la escola al mercado de trabajo teniendo ella una única función: preparar mano-de-obra en nombre del desarrollo y de la modernización”.

Frigotto (1993) señala que estas ideas estaban muy actuales y presentes en la realidad que vivimos. El discurso corriente de que la educación básica es una de las condiciones de empleabilidad, ya que la inversión que hace el individuo en educación

incrementa sus posibilidades de inserción en el mercado de trabajo, todavía fundamenta las ideologías propuestas, especialmente por los organismos internacionales.

Ejemplo de ello poderemos encontrar en el reciente documento producido por la CEPAL (2005)<sup>12</sup>, en el que están explícitas las metas para la educación en América Latina y en Caribe.

Objetivan, entre otras cuestiones, evaluar las necesidades financieras que enfrentan los países en materia educativa, con objeto de que sean cumplidas cuatro grandes metas asumidas por los gobiernos en la Declaración del Milenio para atingirlas hasta 2015.

Para contribuir con nuestro entendimiento acerca de la trayectoria histórica de la CEPAL en América Latina y Caribe, fuimos a buscar en Bielschowsky (1998), funcionario de la entidad en Brasilia, la constitución de este organismo, a partir de la perspectiva de la propia CEPAL. Entendemos interesante traer asimismo, aunque brevemente, ese recorrido, para que podamos establecer nuestra propia representación del papel por ella desarrollado en términos de políticas educacionales en América Latina y Caribe.

Si bien fue creada en 1948, la trayectoria intelectual de la CEPAL va a comenzar en 1949 y 1950, cuando Raúl Prebisch<sup>13</sup> redactó tres documentos con los elementos básicos que figurarían como la gran referencia ideológica y analítica para los defensores latinoamericanos y caribeños del desarrollo. Según Bielschowsky (1998, s/p):

El autor sostiene que la industrialización espontánea en curso tenía un significado especial en la historia de la humanidad, porque representaba la posibilidad de que la vasta región subdesarrollada latinoamericana captar los frutos del progreso técnico mundial, hasta entonces confinados esencialmente a los países industrializados.

Prebisch presentó los elementos de la matriz analítica del pensamiento cepalino, de entre los que están: análisis de la inserción internacional de las economías periféricas y de la vulnerabilidad externa; análisis de las condiciones problemáticas y de

---

<sup>12</sup> Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y en Caribe. Serie Seminarios y Conferencias Número 43 - Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Santiago de Chile, enero de 2005.

<sup>13</sup> Raúl Prebisch (Tucumán, 17 de abril de 1901 — Santiago de Chile, 29 de abril de 1986) economista argentino. Fue uno de los más destacados intelectuales de la CEPAL, comenzando la línea estructuralista del pensamiento económico.

las tendencias “perversas” (desequilibrio en las cuentas externas, inflación, desempleo) con que se procesa internamente el crecimiento en la periferia latinoamericana, en función de las características estructurales heredada: (baja especialización productiva y heterogeneidad tecnológica). Por fin, el autor realizó su primera incursión en la temática de la intervención estatal que surgió fortalecida al argumentar la naturaleza problemática de la industrialización en las condiciones estructurales periféricas que el mercado no tendría como resolver espontáneamente (Bielschowski, 1998).

Conocer esta matriz del pensamiento cepalino es muy importante para comprender las reestructuraciones por las que pasaron las tesis de este organismo a continuación. Así, los años de 1950 representaron el auge de su creatividad, de la capacidad de osar e influenciar, puesto que, en lo que atañe a la conveniencia histórica, la ideología cepalina tenía relación con los proyectos políticos de gobierno de muchos países del continente. Por otro lado, las ideas estaban sintonizadas con el eje de la nueva teoría del desarrollo: “los países subdesarrollados merecían una formulación teórica independiente o a lo menos adaptada, ya que en aspectos relevantes funcionaban en forma diferente a los desarrollados” (Belschowski, 1998, s/p).

Durante los años de 1960, la CEPAL sería, sobre todo, un foro de debates críticos con relación al proceso de desarrollo en curso. El talento movilizador de la entidad atraía a la intelectualidad para un debate que giraba básicamente alrededor de tres puntos: a) la interpretación de que la industrialización había seguido un curso que no permitía que la mayoría de la población disfrutase de los frutos de la modernidad y del progreso técnico; b) la interpretación de que la industrialización no había eliminado la vulnerabilidad externa y la dependencia, sólo había modificado su naturaleza; c) la idea de que ambos procesos obstruían el desarrollo.

En los años 1970, el debate en la CEPAL fue estimulado por cuatro influencias básicas, es decir: a) el reconocimiento de que la reforma agraria y la redistribución de la renta estaban en la base de un desarrollo más homogéneo y justo; b) las Naciones Unidas promovían un fuerte debate alrededor del mismo tema; c) los intelectuales cepalinos tejían fuertes críticas a la forma como este debate se desarrollaba; d) la crisis de 1973/1974 y el aumento del endeudamiento reforzaron la necesidad de reorientar el tipo de industrialización, de modo a combinar los estímulos del mercado interno con las virtudes de la orientación exportadora de los bienes industriales.



La crisis que se estableció en los años de 1980, relegó a un segundo plano la producción sobre desarrollo en la CEPAL:

[...] el esfuerzo intelectual principal pasaría al plano que se imponía históricamente, el de la oposición a la modalidad de ajuste exigida por los bancos acreedores y el FMI. Como es obvio, en condiciones de crecimiento inviable, el espacio y el interés por las discusiones de largo plazo eran limitados. Se privilegiaban las cuestiones inmediatas ligadas a la deuda, el ajuste y la estabilización. [...] El énfasis en el ajuste desplazaría la perspectiva histórica a una posición secundaria en la producción cepalina de los años ochenta, pero no la descartaría. En 1985, por ejemplo, se publicaba una novedad interesante en materia de “estilos”, señalándose la creciente subordinación del proceso productivo a los intereses del sistema financiero. (Cepal, apud, Bielschowsky, 1998, s/p).

La proposición de nuevos niveles de industrialización para América Latina y la implantación de reformas suscitó un intenso debate ideológico en el interior de la CEPAL, lo que la llevó, en los años 1990, a tomar posición con mucha habilidad entre las ideas extremas. En ese sentido, no se opuso a las reformas, pero subordinó su apreciación al criterio de la existencia de una estrategia reformista que pudiese maximizar sus beneficios y minimizar sus deficiencias, a mediano y largo plazo. De esta forma,

El “neoestructuralismo” cepalino recupera la agenda de análisis y de políticas de desarrollo, adaptándola a los nuevos tiempos de apertura y globalización. Estima que antes hubo en muchos países demasiada complacencia con la inflación, y que los nuevos tiempos exigen alteraciones de la forma de intervención del Estado en la economía, tratando de ampliar su eficiencia. Los 90s son tiempos de “compromiso” entre la admisión de la conveniencia de que se amplíen las funciones del mercado y la defensa de la práctica de intervención gubernamental más selectiva. El “compromiso” permite que el análisis y las proposiciones de políticas se orienten a los temas que privilegia la CEPAL, o sea, el progreso técnico y la distribución del ingreso, abriendo el diálogo a derecha e izquierda del espectro teórico e ideológico internacional. (Bielschowsky, 1998, s/p).

A partir del año 2000, los documentos producidos por la CEPAL son complementarios a las agendas de políticas económicas en los ámbitos nacional, regional e internacional, en los que propone: la corrección de las asimetrías macroeconómicas y financieras internacionales; el fortalecimiento institucional; una visión amplia de la estabilidad macroeconómica; la implementación de estrategias de desarrollo productivo, mejores encadenamientos sociales (aquí están contempladas las

políticas sociales integradas en los ámbitos de educación, empleo y protección social), sustentabilidad ambiental, reorientación de los estándares de especialización, creación de mercados y servicios ambientales, y un papel crítico sobre el desarrollo regional.

El cuadro que se desdibujó resultó en un organismo internacional. Así, la CEPAL, que era inicialmente agencia ideológica con autonomía intelectual para proponer alternativas viables a América Latina y Caribe, en una línea que parecía ser emancipadora en sus proposiciones iniciales, incluso por su fuerte participación en los debates sobre el desarrollo de los países latinoamericanos, pasa a estar de acuerdo con la política impuesta por la globalización y sus políticas neoliberales.

Para mejor entender la importancia de la CEPAL, vamos a tomar por base el documento “Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe”, lanzado en 2005, en Chile, por la CEPAL y por la UNESCO. Podemos anticipar que, a partir del estudio de este documento, resulta clara la injerencia que los organismos multilaterales ejercen sobre los países latinoamericanos en lo que se refiere a las políticas públicas de educación.

El documento “Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe, lanzado por la CEPAL y por la UNESCO<sup>14</sup> en 2005, tiene como objetivo “abordar los principales desafíos de financiamiento y gestión que actualmente se le plantean a los sistemas educativos en los países de América Latina y el Caribe de cara al siglo XXI”. (p. 9). El texto trae las consideraciones presentadas a los países en un foro que reunió autoridades de educación, hacienda y finanzas de los gobiernos de la región, para tratar de un tema que articula la lógica educativa con la lógica financiera y económica.

Según afirmación contenida en la introducción, CEPAL y UNESCO no pretenden, con el documento, fijar criterios y propuestas acabadas. La preocupación de estos organismos, según afirman, es la de reflexionar sobre algunos de los principales puntos que preocupan hoy día, a quienes aspiran una gestión más eficiente y eficaz, con impactos claros sobre la calidad, equidad y la pertinencia del sistema educativo.

El documento evalúa las necesidades financieras y trae las estimativas de costos totales y adicionales hasta el año de 2015 que los países de la región deben contemplar

---

<sup>14</sup> UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

para alcanzar cuatro grandes metas de progresión educativa, con las que los gobiernos se comprometieron en la Declaración del Milenio (1998). Las metas a buscar son:

- a) universalizar la educación pre-primaria;
- b) asegurar el avance universal del ciclo primario;
- c) elevar al 75% la cobertura de la educación secundaria;
- d) erradicar el analfabetismo adulto.

A partir de las insuficiencias financieras observadas, el documento propone la explotación de diferentes fuentes de recursos como forma de revertir los cuadros, buscándolos en instituciones privadas, en la sociedad civil, en la cooperación internacional o en el cambio de servicios de la deuda por inversión en capital humano. Finaliza analizando los principales problemas y desafíos del sistema educativo, para que los recursos invertidos tengan uso más eficiente y mayor impacto en los aprendizajes educacionales.

El texto afirma que el desarrollo debe estar inspirado en principios éticos, según los que la sociedad debe buscar, para sus miembros, una creciente igualdad de oportunidades que garantice el bienestar y el acceso progresivo a las capacidades mínimas, que permita a todos los ciudadanos decidir, de manera autónoma, sobre sus proyectos de vida. Para ello, dispone que el derecho de todas las personas a la educación constituye el marco para avanzar en los derechos de primera y segunda generación. Afirma, entonces, que “la educación constituye un bien público que el Estado, como garante de los derechos que se ha comprometido a respetar y promover, debe asegurar a todos los miembros de la sociedad, velando por el pleno acceso y por su adecuada calidad” (Cepal-Unesco, 2005, p. 12).

A continuación, presenta una contradicción que, a nuestro entender, revela la relación con las propuestas de desarrollo y de políticas propuestas por el BM, veamos:

Si bien la centralidad de la educación para el desarrollo no es nueva, adquiere nuevo ímpetu en las últimas décadas, dado los cambios generados por la globalización en los nuevos patrones productivos y su mayor valoración de la información y el conocimiento, así como por la necesidad de formar ciudadanos en el marco normativo de los derechos humanos y de la participación democrática. Esto obliga a formar sujetos y recursos humanos capaces de participar en los nuevos modos de producir, participar y convivir. (Cepal-Unesco, 2005, p.12).

De la forma como está puesto, educación pasó a ser sinónimo de globalización, de productividad, de competitividad. Al paso que el conocimiento constituye el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa resulta factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y creatividad, ya que la integración y la solidaridad son elementos clave, tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos índices de productividad.

Nuestro interés, teniendo en cuenta que el objetivo de este trabajo son las políticas de formación docente, es comprender cómo esa cuestión está pensada a la luz del ideario presentado en el documento. ¿Qué papel está siendo delegado a los profesores en este contexto de globalización, de mercadorización de la educación? ¿Qué formación está siendo pensada?

## CAPÍTULO III

### El protagonismo docente en los cambios educativos

El texto que trata del protagonismo docente se desarrolla a partir de once ítems<sup>15</sup>. Al tratar de algunos de ellos, procuraremos hacerlo a partir de una perspectiva crítica, buscando comprender su inserción en el documento e intentando percibir el interés de la CEPAL y de la UNESCO de traerlos para la discusión. Una lectura linear de la propuesta puede inducirnos a pensar que estamos ante un documento que tiene como gran objetivo permitir el acceso a la educación y a la formación docente, visando a mejorar la calidad de vida y de trabajo de los profesores. Sin embargo, la lectura exige una mirada más atenta, pues la sutileza de las palabras y su inserción discreta a lo largo da costura del referencial traicionan las intenciones aparentemente no pretensiosas de estos organismos internacionales de inserir la educación (en un sentido más amplio) y la

---

<sup>15</sup> Los once ítems abordados en esta parte del documento de la CEPAL/UNESCO son: 1) Los cambios educativos non son posibles sin buenos docentes; 2) Invertir sólo en capacitación versus en el desarrollo profesional y humano de los docentes; 3) El desarrollo de los profesores no es solo un problema de los ministerios de educación y los sindicatos; 4) Reformas educativas con transformación e inversión en formación inicial de los docentes; 5) Formación en servicio para la coyuntura versus dentro de un sistema integrado de desarrollo profesional; 6) La calidad de vida los docentes y la valoración de su carrera influye en el aprendizaje de los estudiantes; 7) Sobre la carrera labora de los profesores y su evaluación: ¿ ascenso por antigüedad o desarrollo profesional? 8) Elevación de salarios versus política salarial en el marco de nuevas condiciones de trabajo; 9) Estímulos e incentivos para los docentes: parte de una política integral; 10) La conflictividad social y la frágil gobernabilidad en los sistemas educativos; 11) Fortalecer el protagonismo docente para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y garantizar los cambios de educación.

formación de profesores (en sentido más restricto) como metas para una vida más humana y digna.

Según explicita el documento, estudios realizados señalan que “el factor docente es uno de los más importantes para que las Reformas Educativas tengan buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la manera cómo se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas” (2005, p.90). Sin embargo, a continuación también afirma que la situación tanto profesional, como social de los docentes es uno de los grandes problemas de la educación.

Podemos reflexionar sobre esa cuestión partiendo desde dos elementos fundamentales: el reconocimiento que la CEPAL y la UNESCO demuestran sobre la importancia de los profesores para que las reformas educacionales ocurran y la percepción de las dificultades profesionales y sociales de los docentes. Dichos elementos los reconocen la CEPAL y la UNESCO, puesto que el profesor es uno de los profesionales cuya función de enseñar atinge un número muy significativo de personas, teniendo la posibilidad de contribuir con la formación de las consciencias, señalándolas como uno de los grandes problemas de la educación. En este punto, podemos provocar un cuestionamiento: ¿por qué los profesores son poco valorados económicamente? ¿No parece contradictorio hablar de formación docente, en profesor como protagonista de reformas si a menudo él no tiene condiciones de mantenerse actualizado? Y más, cuando hablamos de reformas, ¿será que la idea que tienen los educadores sobre las necesidades de la educación, de la escuela, de la formación docente es la misma que tienen los organismos internacionales? Si los profesores son importantes para implementar reformas, ¿por qué no son invitados a discutirlos?

Es cierto lo que señala el documento de que no bastaría con calificar a los profesores y mejorar su sueldo para que hubiese cambios. La cuestión docente requiere más que eso. Exige una comprensión y un abordaje integral a través del desarrollo integral y humano “como una política en las agendas públicas y educativas de los países que se refleje en estrategias, programas, proyectos y acciones y que siendo asumida como una responsabilidad social sea sostenida en el tiempo” (p.90). A pesar de importante hablar de formación mientras política pública, aun así vemos que no hay una profundización de cómo se llevarían a cabo esas posibilidades.

Además, en el caso de Brasil podemos ver que tenemos políticas de educación y formación de profesores bien definidas, en distintos documentos legales, como en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB N° 9394/96), en el Plan Nacional de Educación (2001), en los Pareceres y Resoluciones del Consejo Nacional de Educación (2001, 2002, 2005). Sin embargo, vemos que estos mismos documentos abren espacios para la formación fuera de las Universidades y de forma apresurada, en cursos que nos hacen dudar de la calidad con la que forman a los profesores.

Volviendo al documento, aún en el primer ítem abordado – Los cambios educativos no son posibles sin buenos docentes - aparece la siguiente afirmación: “Los docentes son una de las causas más importantes del problema pero también pueden ser el inicio de las estrategias más efectivas para transformar la educación (p. 90). Aunque en Brasil haya un histórico de luchas de educadores en pro de la formación docente, hemos presenciado el rompimiento de esos procesos de luchas a través de la imposición de políticas, de parte de los gobiernos, a partir de acuerdos internacionales. A una primera mirada, dichos acuerdos han hecho más difíciles las condiciones de formación de los profesores, ya que una de las preocupaciones de las reformas promovidas por los gobiernos parece estar mucho más vuelta a la cuantificación, a través de la presentación estadística del número de docentes en formación o ya formados, que con la calidad de esta formación.

Otro punto que parece obscuro en el documento, puesto que es algo evasivo en este sentido, es el significado de estrategia. ¿Qué quiere decir cuando afirma que los profesores pueden ser el inicio de las más efectivas estrategias para transformar la educación? ¿Estrategia no es un término bastante utilizado en el área del planeamiento económico? ¿Las estrategias a que se refieren la CEPAL y la UNESCO pueden tener relación con los insumos de que trata el BM?

Torres (2003) muestra el entendimiento del BM de que la calidad educativa sería el resultado de la presencia de determinados “insumos” que intervienen en la escolaridad y cita nueve factores necesarios a un aprendizaje efectivo en una escuela de primer grado, colocados en el siguiente orden de prioridades: 1) bibliotecas; 2) tiempo de instrucción; 3) tareas de casa; 4) libros didácticos; 5) conocimientos del profesor; 6) experiencia del profesor; 7) laboratorios; 8) sueldo del profesor y 9) tamaño del grupo. A partir de esos puntos, el BM expone sus conclusiones y recomendaciones a los países

en desarrollo, en términos de políticas y destinación de recursos, desestimulando los tres últimos y recomendando invertir en el aumento del tiempo de instrucción, en los libros didácticos y en la mejora del conocimiento de los profesores (privilegiando la capacitación en servicio sobre la formación inicial y estimulando las modalidades a la distancia) (Banco Mundial, apud, Torres, 2003, p.134).

Avanzando un poco más, vemos que la CEPAL y la UNESCO también percibieron aquello que los educadores desde hace mucho tiempo afirman: invertir en capacitación es muy importante pero, dependiendo de la propuesta, ésta no tiene el resultado deseado, es decir, no se traduce en efectivo aprendizaje que pueda promover cambios de actitud en el proceso de enseñar y aprender. Dice el texto:

Los resultados de las Reformas y de varios proyectos en los países prueban que la sola capacitación, formación en servicio o perfeccionamiento (dependiendo de los países) no produce el impacto deseado. Las competencias necesarias para ejercer la profesión y lograr que los estudiantes aprendan y se desarrollen integralmente no se reducen solo a "habilidades instrumentales. (Banco Mundial, apud, Torres, 2003, p.90).

En ese sentido, el documento también trae que "la formación inicial es uno de los factores más influyentes en el desempeño de los docentes" (*ibid.*, p.91). Sin embargo, en muchos países, por un lado, los cambios respecto a la formación inicial no han sido contemplados en las reformas educativas y, por otro, existen algunas experiencias en las que no ocurren articulaciones con las reformas, pero hay interés evidente por actualización. Otras propuestas asimismo han tenido como tendencia el aumento del tiempo de formación, en el que de acuerdo con la CEPAL y la UNESCO, si bien entre los países de la OCDE y los latinoamericanos existen diferencias significativas en la cuestión de la duración del tiempo de formación, reside el gran problema, situándose mucho más en la calidad de los procesos formativos que, propiamente, en la cantidad de tiempo en el que se prepara la carrera.

Ello requiere políticas y recursos para el desarrollo de programas que articulen

la modernización de la formación inicial, respaldados en el saber acumulado, los resultados de estudios existentes y nuevas investigaciones, en el marco de un sistema integrado de desarrollo profesional permitan a los países avanzar en uno de los temas emergentes del cambio educacional. (*Idem, ibid.*, p.91).



Las propuestas de formación inicial que hemos presenciado, muchas veces son apresuradas y no promueven la profundización teórica, tampoco la reflexión sobre la práctica, a partir de esos conocimientos, en el intuito de transformarla. La carrera a cursos, eventos y otros está mucho más relacionada con la adquisición de certificación que propiamente con la busca de conocimientos. Parece que la capacitación es trabajada mucho más en una perspectiva del saber hacer que del conocimiento involucrando la teoría y la práctica. El documento parece reforzar esta idea, pues explicita haber un conjunto de elementos que determinan cómo los docentes aprenden, cómo enseñan, cómo “crean climas estimulantes para el aprendizaje [...]”, dejando trasparecer el predominio del sesgo tecnista en la formación docente.

Ese mismo sesgo tecnista, que nos reporta a las políticas de educación implementadas en Brasil en la década de 1970 ya venía contemplando, incluso con más radicalidad en otro documento publicado por la CEPAL/UNESCO en agosto de 1992 “Educación e conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”. Al tratar de la profesionalización y protagonismo de los educadores, el documento de 1992 contiene la afirmación de que una de las principales exigencias que un sistema eficiente de formación de recursos humanos posee, es el compromiso con la educación de calidad y con la capacidad de administrar de forma autónoma y responsable los establecimientos bajo su responsabilidad. En ese sentido la profesionalización docente resulta urgente.

La educación de calidad está relacionada con un sistema eficiente de formación de recursos humanos y aparece traducida en las ideas de competencia, programas especiales de formación con fácil acceso, educación a la distancia, entre otros. Dice el documento:

La manera más expedita y efectiva de mejorar las competencias profesionales de los maestros en ejercicio es realizar programas especiales de capacitación docente, de fácil acceso y asociados a un claro sistema de incentivos. Un buen ejemplo sería un programa de educación a distancia, combinado con servicios de asesoría profesional, como parte de un plan de estudios conducente a la obtención de un certificado profesional. (Cepal/Unesco, 1992, p. 183).

De otra parte, propugna que la formación, en lugar de concentrarse en un tiempo largo, debería contemplar la preparación pedagógica más breve combinada en

sus comienzos con prácticas directas. También a lo largo de la vida, los profesores deberían tener oportunidades “flexibles y estimulantes” de perfeccionamiento continuo, a través de visitas a otros establecimientos para conocer nuevas experiencias.

Posteriormente, a lo largo de la vida profesional, deberían existir oportunidades flexibles y estimulantes de perfeccionamiento continuo. Por ejemplo, las visitas a otros establecimientos para conocer directamente diversos métodos de enseñanza tendrían que constituir una práctica sistemática. (Id. 1992, p. 184).

Se constata, en la propuesta de formación, la supremacía de la práctica en detrimento de la teoría. No aparece contemplada, por ejemplo, la investigación, la que debería ser uno de los ejes centrales del proceso formativo, tampoco aparece la necesidad de un constructo teórico/epistemológico que amplíe el horizonte de conocimientos de los profesores.

Hay, sí, un refuerzo continuado a la propuesta de entrenamiento, a través del aprendizaje de diferentes técnicas como las que enseñan el desarrollo de proyectos educativos, técnicas de enseñanza para trabajar con grupos simultáneos en las escuelas de la zona rural y, algo tan grave como oferta de entrenamiento a los profesores para la utilización de manuales y materiales de apoyo (sería lo mismo que entrenar en Brasil para el uso del libro didáctico).

Por último, “el entrenamiento de los maestros en el uso de los manuales y materiales de apoyo docente seleccionados a nivel local debería establecerse como una práctica regular, pues se ha comprobado que en caso contrario no los emplean, aun cuando estén disponibles”. (1992, p.184).

Es posible afirmar que la CEPAL y la UNESCO comprendieron que inversión en capacitación es lo mismo que formación instrumental, sin relacionarla a un proyecto o programa de formación docente, lo que por sí sólo no produce los efectos deseados.

Según colocaciones encontradas en el documento:

Una política docente debe, pues, integrar formación inicial, formación en servicio, política salarial (que incluye salarios, estímulos, incentivos en un contexto de derechos y obligaciones), participación, desempeño docente, espacios para tomar y rendir cuentas, salud docente, bienestar social y desarrollo cultural. [...] las competencias necesarias para ejercer la profesión y lograr que los estudiantes aprendan y se desarrollen integralmente no se reducen solo a “habilidades instrumentales. (p.90).

En contraposición con los documentos producidos por los organismos internacionales que estamos abordando, Frigotto, ya en 1995, señalaba que la escuela, y consecuentemente sus profesores, es el horizonte adecuado al desarrollo de una educación democrática que se contrapone al neoliberalismo, el que parece ser el gran fundamento de aquella producción cepalina que estamos analizando. La mirada del autor camina bajo una perspectiva bastante distinta de la que estamos analizando en el documento: “La escuela pública, unitaria, en una perspectiva de formación omnilateral y politécnica, teniendo en cuenta las múltiples necesidades del ser humano es el horizonte adecuado, a nuestro juicio, del papel de la educación en la alternativa democrática al neoliberalismo.” (Frigotto, 1995, p. 105).

Al proponer la escuela como alternativa democrática al neoliberalismo, coloca el conocimiento científico y la información crítica como fundamentales para la lucha en contra del pensamiento que se volvió hegemónico. “El sentido común y la opinión (doxa), o la experiencia acumulada por largo tiempo de práctica (Sofia), son elementos importantes, pero insuficientes. La nueva realidad histórica demanda conocimientos anclados en la episteme – conocimiento crítico” (Frigotto, 1995, p.105).

Contrariando los documentos aquí mostrados, el autor citado está proponiendo la formación de un profesor cuyo conocimiento sólidamente construido le dé posibilidades de crear y recrear su práctica.

Otro aspecto importante tratado por la CEPAL/UNESCO se refiere al desarrollo profesional de los docentes. En esta cuestión está explícita la idea de un Estado ausente, o Estado Mínimo, pues desde que comienza a tratar la cuestión, ya afirma:

El desarrollo profesional de los docentes es una responsabilidad social compartida dada la diversidad de componentes que lo integran. Esto significa superar la idea tradicional de que, así como la educación es un problema de educadores, el tema docente compete exclusivamente a las instancias correspondientes en los ministerios, institutos pedagógicos y facultades de educación o a los sindicatos, si se trata de salarios (2005, p.91).

Otra vez dos elementos parecen claros: el intento de eximir al Estado de sus responsabilidades, dividiéndolas con segmentos diversos de la sociedad, y también el

intento de debilitar a los sindicatos, cuando expone que su función es tan sólo la de tratar la cuestión salarial de la categoría.

Frigotto (1995) propone, contrariamente a la tesis del Estado Mínimo, que el campo social, y especialmente el campo educacional, deben postular la tesis del Estado Máximo democrático en el contenido, en la forma y en el método. Ese embate implica trabajar, desde dentro de las propias contradicciones, en aquello que tiene de negativo y de virtud, percibiendo que la formación y la calificación humanas no son prácticas sociales neutras. Al contrario, ellas se definen en el interior de la lucha contra-hegemónica, siendo ellas propias sus elementos constituyentes.

No siendo prácticas sociales neutras, la formación y la calificación están siempre a servicio de mantener o transformar. Así, cuando el documento del año de 2005 propone la formación en servicio e incluso reconociendo los innúmeros problemas que ella presenta,<sup>16</sup> subraya como preocupación mayor no el resultado del proceso formativo en sí, sino los costos que eso representa, ya que hay una inversión de recursos sin retorno. La preocupación económica, una vez más, ocupa lugar central.

Resulta claro que la CEPAL, teniendo como cuestión central de sus proposiciones una estructura educacional más próxima del proceso productivo, termina por crear un reduccionismo en el campo pedagógico. Es decir, ella desarrolla una propuesta de reforma educacional que atiende a los intereses inmediatos del capital. Aunque reconociendo la formación escolar como un requisito para la inserción en el mercado de trabajo, no podemos aceptar la escuela subordinada a los imperativos de la economía.

---

<sup>16</sup> Nos referimos a cuestiones como la no evaluación del servicio ofrecido por las agencias formadoras para evaluar estándares mínimos de calidad, además del hecho de muchas veces la formación resumirse a participación en eventos desconectados y sin continuidad, sin acompañamiento, que no representan impactos positivos en las prácticas pedagógicas.

En esta línea, Oliveira (s/d, p.12) así se manifiesta:

Lo importante a ser subrayado, una vez más es que, al desplazar la importancia de la educación para la atención a una única dimensión de la formación humana, más específicamente para el trabajo asalariado, estamos limitando las potencialidades que pueden ser desarrolladas por los educandos. Tenemos plena consciencia que no podemos formar al individuo en el abstracto y que, para los sectores de menor renta, es fundamental el proceso educativo para poder, en el futuro, competir en mejores condiciones. Sin embargo, es al menos poco crítico creer que la escolarización tenga capacidad de garantizar una inserción futura en el mercado de trabajo.

Hay que tener cuidado ante el modo como estos organismos tratan cuestiones como la formación docente. No hay duda que la proposición que traen es interesante y está de acuerdo incluso con aquello que, a menudo, defendemos mientras educadores militantes y comprometidos con las causas de la educación. La manera discreta como las cosas se van colocando en los documentos, nos puede traicionar. Un ejemplo es la afirmación contenida en el documento de que el desarrollo de los profesores no es solamente un problema de los Ministerios de la Educación y de los Sindicatos, afirmando que es una responsabilidad social, debiendo ser compartida por todos, puesto la diversidad de componentes que la integran.

¿Qué no está dicho en esta proposición? Que hay un claro intento de eximir al Estado de sus responsabilidades, atribuyendo a la sociedad civil un compromiso que no le cabe. De otra parte, hay un evidente intento de debilitar a las entidades de clase cuando coloca como única competencia de los Sindicatos las tratativas salariales.

Los propios documentos traicionan sus propósitos mostrándose contradictorios y evasivos. No profundizan puntos esenciales y echan hacia afuera del Estado la responsabilidad de la formación docente, lo que fácilmente la vuelve una posibilidad de formación empobrecida.

Esas posiciones son compatibles con las proposiciones de la política neoliberal que trabaja con la idea de consensos impuestos desde los países centrales a los países periféricos, a través del control de la deuda externa efectuada por el Banco Mundial y por el Fondo Monetario Internacional, generando aquello que Chossudovsky (1997, apud Santos 2002a), definió como globalización de la pobreza.

Las ideas iniciales aquí presentadas, que serán retomadas en otros momentos, tienen implicaciones directas en las políticas de educación. Lo que pretendemos,

inicialmente, es observar lo cuánto los países periféricos han sido rebajados en su autonomía y en la construcción de políticas que sean compatibles con su desarrollo, no siendo respetados en su trayectoria histórica.

Las propuestas de metas para la educación en América Latina determinadas por las agencias internacionales siguen en esta misma línea. Aunque trabajen con la idea de fortalecer el papel docente con el intuito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y garantizar los cambios en educación, considerándolos como sujetos y diseñadores de propuestas educativas integradoras y no como sus meros ejecutores, muy pocas oportunidades han tenido los profesores para contribuir con el debate acerca de la educación. La formación ha sido, casi siempre, deficiente. El tiempo en la escuela es todo relleno con el aula. El sueldo no permite invertir en profundización. En fin, muchos son los factores que contribuyen con esa ausencia del educador en el diseño de las propuestas educativas. Pero tal vez el más serio de ellos sea el hecho de no haber voluntad política de que el profesor participe. Lo que se ha delineado, retomando lo que dice Torres (2003), es la construcción de un modelo escolar con dos ausencias fundamentales, la de los profesores y la de la pedagogía.

Lo que está puesto es que en muchos momentos el documento de la CEPAL/UNESCO presenta contradicciones, pues a la vez que defiende la formación profesional de calidad, la elevación de los salarios de los profesores, un sistema de incentivo a los docentes para que mejoren sus conocimientos y su calidad de vida, no consigue sustentar estas proposiciones de forma desvinculada de las metas del BM para la educación de los países en desarrollo.

Así, acaban definiendo políticas que son asumidas por los países y no siempre resultando en mejoras en la educación. En ese sentido, esas políticas no dan cuenta de las reales necesidades de las escuelas y de los educadores, dejando espacios que permiten la inserción de propuestas descomprometidas con la educación, caso que aconteció con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional LDB N° 9394/96 y las políticas que la sucedieron, como veremos a continuación.



## CONSIDERACIONES FINALES

La sustancia de la investigación está en tener un tema, poner una cuestión que centralice nuestras incesantes búsquedas de aclararlo siempre mejor, de entenderlo en sus siempre nuevas dimensiones y despliegues. No se agota nunca, por ello, la investigación no se concluye del todo, exigiendo, esto sí, un suceder de etapas encadenadas, señales de que no se está parado. (Marques, 2001, p.141).

Al llegar al fin de esta obra, nos cabe una reflexión que señala hacia algunos elementos que retoman la totalidad y nos permitan algunas inferencias considerando que nuestro objetivo inicial fue traer parte del resultado del estudio teórico que desarrollamos en nuestra tesis de doctorado, permitiendo que el lector se apropie de ese entendimiento para que pueda hacer una lectura más crítica de lo que nos rodea, en especial en el campo de las Políticas de Educación.

Así, al investigar el contexto histórico/político/económico en que se insieren las políticas de formación docente pos LDB 9394/96, fuimos comprendiendo la gran influencia que los organismos internacionales como CEPAL, UNESCO, y especialmente el Banco Mundial, vienen ejerciendo sobre las políticas de educación de nuestro país, teniendo el consentimiento de los poderes constituidos que a ella se someten.

Dichos organismos internacionales están en el interior del proceso de globalización, cuyo fenómeno ha asumido, desde el fin del siglo pasado, importante papel en las relaciones sociales en todos los ámbitos y en todo el mundo, dificultando la comprensión acerca de esa realidad instalada ya que sus características van más allá del campo económico, involucrando también cuestiones políticas y culturales.

Según declaró Santos (2004), la racionalidad emanada de ese paradigma necesita una mirada de contemplación a una naturaleza que es pasiva, eterna, reversible, teniendo en el determinismo mecanicista la base de un conocimiento utilitario y funcional que está mucho menos identificado con su capacidad de comprensión de lo real que por su posibilidad de dominación y transformación.

Dicho eso, si bien convivimos, a través de las lecturas, con un proceso de crítica a la modernidad, considerando que muchas de las promesas de la modernidad no han sido cumplidas, entendemos igualmente, que fue en el seno de la pos-modernidad que



esas políticas hoy tan contestadas en nuestro estudio se fueron constituyendo y consolidando.

Saviani (2007a, p. 424-425) contribuye para esa comprensión al aclarar que si a la modernidad se relaciona

La revolución centrada en las máquinas mecánicas, en la conquista del mundo material, en la producción de nuevos objetos, la pos-modernidad se centra en el mundo de la comunicación, en la informática, en las máquinas electrónicas, en la producción de símbolos; es decir, en lugar de experimentar como hacía la modernidad para ver cómo la naturaleza se porta con fin de sujetarla al desarrollo del hombre, la pos-modernidad simula en modelos por medio de computadoras.

En ese sentido, aquellos comportamientos que eran observables, identificados con el behaviorismo, visualizados desde los criterios de eficiencia y eficacia, hoy aparecen resignificados como competencias que, en regla, enaltecen un saber hacer no siempre comprometido éticamente con el hacer bien. En ese entendimiento, la educación asume una estructura muy próxima del proceso productivo lo que, por consecuencia, incide sobre un reduccionismo en el campo pedagógico.

Esa es la línea que siguen las propuestas de educación para América Latina, determinadas por las agencias internacionales. Aunque aparentemente parezcan fortalecer el papel docente, proporcionan muy pocos espacios de discusiones y debates sobre la educación para que ellos puedan ser oídos y para que construyan nuevas propuestas.

De esa forma, a menudo, las políticas instituidas no dan cuenta de las reales necesidades de la escuela y se presentan como propuestas descomprometidas con la educación. En ese escenario vamos a encontrar las políticas pos LDB/96, cuya aprobación sirvió como punto de salida para una serie de reglamentaciones a través de Pareceres, Resoluciones y Decretos, originados en el CNE, que fueron rellenando las brechas dejadas por la ley.

Así, entendemos que no se puede pensar formación de profesores sin que tratemos de otros temas más abarcadores que nos dan ciencia sobre el momento actual. Vimos que las políticas educacionales, desde hace poco tiempo construidas a partir del Estado-Nación, pasaron a ser influenciadas por países que determinan las agendas

globales a través de los organismos internacionales, con destaque para el Banco Mundial. Qué se gana y qué se pierde con esas influencias tiene relación directa con el papel del Estado Nacional que actúa como filtro o ampliador de las políticas globales generadas en otros países.

En esa dirección, Linhart (2007) nombra los tiempos que estamos viviendo de “desmedida del capital”, en el intento de mostrar que estamos ante una realidad que ha promovido una profunda regresión en lo que se refiere a los derechos sociales. Frigotto (2008, p.15) aclara que ese escenario es aún más grave en la realidad brasileña, “sociedad que acumula la historia de colonización, largo proceso de esclavitud y, en el presente, la subordinación a los dictámenes de los organismos que representan los intereses hegemónicos del sistema capitalista.”

En esa línea de reflexión sitúa la función social del conocimiento y de la educación como construcción y derecho social, afirmando:

Se trata de entender la relación pedagógica entre los alumnos, niños y jóvenes e incluso adultos y los profesores como una relación de sujetos detentores de experiencias, culturas, saberes y conocimientos. No se trata, todavía, de una relación lineal y tampoco de subordinación, sino de una relación pedagógica donde los alumnos, partiendo de sus singularidades y particularidades y ayudados por profesionales educadores, buscan la elevación de su escolaridad de suerte que sus experiencias, cultura, saberes y conocimientos ganen mayor universalidad. (Ídem, *Ibid.*, p.15).

Esas ideas están en el centro de lo que tratamos a lo largo de este libro, ya que implican en un proceso que involucra también la formación docente que defendemos mientras posibilidad de promoción de la emancipación de los sujetos. Esta formación no puede prescindir de un *locus* – la Universidad como espacio de contestación de la lógica mercadológica, tan afinada con las políticas de las agencias financieras internacionales.

Las nuevas propuestas de formación, amparadas por los documentos producidos por el CNE, determinan una supervaloración de la práctica, considerada como elemento articulador del proceso de formación de profesores, objetivando la integración entre la teoría y la práctica. (PRC 115/99). Ese modelo de formación pasó a exigir un profesor cuyas habilidades asumen importancia más amplia que la rigurosa formación científica, que promueve la articulación entre contenidos del área específica y del área pedagógica. Ese hecho contradice las exigencias del mundo del trabajo que

exige mayor conocimiento del trabajador en función de la creciente incorporación de la ciencia y de la tecnología a los procesos productivos y sociales, a la vez que simplifica las tareas.

En fin, lo que está propuesto a través de los documentos producidos por el CNE es la formación por la vía de las competencias para la empleabilidad, haciendo que, en el plano educativo, también se vivencie una postura compatible con el ideario del mercado.

Así, las Directrices para la formación de profesores tienen en la enseñanza por competencias su principio norteador, ya que están comprendidas como adquisición de conocimientos y su movilización para la acción. De ese modo, como ya expresamos, la visión de competencia está asociada con el dominio de la regulación definida por Santos (2002b), cuya orden es la razón instrumental. En esa lógica, el “saber hacer” se sobrepone al principio ético de la competencia discutido por Rios (2005b); o de la competencia mientras praxis en las palabras de Kuenzer (2003); o entonces, según Ramos (2002b), que las define a partir de la dimensión social donde la prevalencia es de las relaciones sociales construidas entre los trabajadores y las personas.

Cuando la esencia de la propuesta de competencia es el componente práctico, el contenido teórico a ser aprehendido por el profesor es aquel que será trabajado en la Educación Básica, reduciendo lo que él precisa aprender a aquello que va a enseñar. Ese es un punto que contestamos, ya que defendemos lo contrario: creemos que el profesor necesita saber mucho más que aquello que irá enseñar, es decir, necesita conocer los contenidos producidos por la ciencia, los clásicos, para que pueda profundizar sus conocimientos y contribuir con la mejor formación del futuro profesor.

## REFERENCIAS

BANCO MUNDIAL Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2007: visão geral. *Banco Mundial, Washington, DC*. Disponible en: <[http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view\\_folder/2877.html](http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/2877.html)>. Consultado el: 25/10/2006. [2006].

BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Evolución de las ideas de la CEPAL*. Disponible en: <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getprod.asp>. Consultado el 22/11/2006. [1998].

BONETI, Lindomar Wessler. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2006. *BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponible en <<http://www.mec.gov.br>>. Consultado el 20/02/06. [2002].

*BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. Resolução CNE/CEB nº 02, de 07 de abril de 1998 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponible en <<http://www.mec.gov.br>>. Consultado el 21/02/07. [1998].

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CATTANI, Antonio David. *Teoria do capital humano*. Disponible en: <[http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto\\_link.asp?cod\\_link=223&cod\\_chave=3&etra=c](http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/texto_link.asp?cod_link=223&cod_chave=3&etra=c)>. Consultado el: 29/01/07. [01/03/2002].

CEPAL. *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la Educación en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas: Santiago de Chile, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 6ed. Ática: São Paulo, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Vocação política e vocação científica da universidade*. Revista Educação Brasileira. 15 (31): 11-26, 2º Semestre, 1993.

DIDONET, Vital. *Apresentação. Plano Nacional de Educação*. Brasília: Editora Plano, 2000.

FONSECA, Marília. *O Banco Mundial como referencia para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro*. Rev. Fac. Educ. São Paulo, V.24 n.1 jan./jun. 1998. Disponible en: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Consultado el 20/04/05. [1998].

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios e conflitos*. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREI BETO. *O que é neoliberalismo*. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=15768>>. Consultado el: 02/11/06. [S/D].

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In.: GENTILI, Pablo (Org). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAMENSON, Fredric. *Espaço e imagem. Teorias do pós-moderno e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. Globalização e educação: novos desafios. In.: ZARTH, Paulo e outros. *Ensino de história e educação*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2004. p. 123-148.

LIMA FILHO, Domingos Leite. *Dimensões e limites da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004.

NETTO, José Paulo. *Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ramon. *O legado da CEPAL a educação dos anos 90*. Disponível em: <<http://www.rioeoi.org/deloslectores/Oliveira.PDF>>. Consultado el: 22/11/06. [S/D].

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A globalização e as ciências sociais*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *As tensões da modernidade*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>. Consultado el 21/11/06. [2002c]

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 11ed. Rio de Janeiro, Record, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In.: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TOMMASI, L.de, WARDE, M.J., HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ed. São Paulo, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In.: TOMMASI, L.de, WARDE, M.J., HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ed. São Paulo, 2003.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. *A nova ordem global: relações internacionais do século XX*. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/vizentini/livro/index.htm>>. Consultado em: 03/10/2006. [2004].