

Aporte para el análisis de las dinámicas de la política mundial en el desarrollo educativo nacional

Lic. y Prof. Damián A. Melcer
Fac. Ciencias Sociales (UBA)

Elaboración de una política educativa Nacional

En Argentina, en diciembre de 2015, asumió un nuevo gobierno democrático, la coalición “CAMBIEMOS”, desplazando del gobierno a una corriente autodenominada “nacional y popular” que gobernó de manera continua durante más de una década. A través de dichas elecciones se erigió en autoridad política una fuerza autodenominada como republicana, democrática y liberal cuya base de principios socioeconómicos adscribe al liberalismo y al librecambio.

En el mes de febrero de 2016, cuando se cumplían 2 meses de la asunción, el Ministerio de Educación Nacional promovió una declaración educativa que incluyó la firma unánime de todos los ministros de educación de las diversas provincias que conforman el Estado Nacional, entre los ministros firmantes se encontraban representantes de la corriente política opositora que había sido recientemente derrotada en las elecciones. Es decir que las diversas representaciones políticas gobernantes acordaron, en la provincia de Jujuy, las bases para la conformación de un marco organizativo de los aprendizajes (M.O.A.), que apuntó a ser una estrategia de política educativa nacional, conocida como la Declaración de Purmamarca.

Este plan para la organización de los aprendizajes se enmarca en objetivos internacionales como ser “el Desarrollo Sostenible 4 de las Naciones Unidas” y en los marcos jurí-

dicos nacionales “la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), la Resolución CFE N° 93/09, los compromisos asumidos por el Consejo Federal de Educación (CFE) en la Declaración de Purmamarca el 12 de febrero de 2016, y el Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución CFE N° 285/16)”. En este plan Marco se menciona que “el Ministerio de Educación de la Nación junto con los Ministerios de Educación de las provincias y CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), acordaron la necesidad de avanzar hacia una renovación institucional y pedagógica de las escuelas del país, en particular del nivel secundario” (MOA, 2017: 12).

El MOA fue gestado en la Declaración de Purmamarca a instancias del Consejo Federal de Educación (CFE) mediante la cual se “afirma la unánime voluntad de construir sobre lo construido a lo largo de estos años.” (Declaración Purmamarca, 2016: 1) El Consejo Federal de Educación (CFE) es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional cuyo objetivo es el de asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional, lo preside el ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por las máximas autoridades educativas de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades. Es decir que todos los ministros de educación, incluidos aquellos que fueron representantes de posiciones políticas enfrentadas, votaron a favor de la Declaración y del plan de acción.

La “Secundaria Federal 2030” impulsada por el gobierno de la coalición “Cambiamos” y aprobada en el marco de la 84° edición del Consejo Federal de Educación se presentó como un ambicioso plan educativo a escala nacional que fue denominado una “revolución educativa” (Declaración Purmamarca, 2016: 1). Denominación que resulta, por lo menos, incongruente porque se afirma que estamos ante una revolución, pero ni siquiera estamos ante una reforma educativa porque no promueve modificación en la legislación. La propuesta educativa del gobierno de coalición se enmarca, en su totalidad, en las legislaciones vigentes hasta ese momento.

La declaración convoca a una reorganización del régimen educativo, de las relaciones y de los vínculos educativos dentro del marco normativo y jurídico vigente. Estaríamos, entonces, ante líneas de continuidad y no frente a una ruptura de las políticas educativas de Estado. ¿Por qué hablar de revolución educativa, entonces? Por un lado, porque le otorga al oficialismo, al menos discursivamente, una actitud valerosa que pretende realizar la propuesta de campaña de “cambiar” con lo que existía, en ese sentido a toda revolución se le adjudica una actitud activa y no de compromiso con el pasado. Con esa perspectiva lo revolucionario es utilizado para confundir, no para clarificar sobre los objetivos de la política educativa basándose en que existiría un consenso social, cultural, económico y político que estaría requiriendo una modificación en el alcance de las propuestas educativas. El término revolución vendría a promover el cambio. Sin embargo, una política educativa que plantea la reorganización de los aprendizajes y de los modos y regímenes de trabajo en los marcos vigentes del régimen normativo y jurídico en los márgenes de las propuestas supranacionales, anticipa una mayor injerencia de las relaciones sociales actuales en la educación. En tal sentido se vislumbra una gobernanza global pero también nacional de la educación, una forma de ecumenismo educativo con bases liberales. Emerge un interrogante posible acerca de ¿cuáles son los motores que promueven esta estrategia de política educativa que estimula la modificación de los aprendizajes y el modo en qué se organiza la educación actualmente?

Retazos de una política supranacional

La Declaración de Purmamarca, en los marcos de una continuidad jurídica y normativa, pone de relieve que no estaríamos ante una alteración del régimen social en el que se insertan las políticas educativas sino que, por el contrario, se refuerzan las líneas de continuidad consolidándose de este modo una política educativa de carácter estratégico. ¿Qué implicancias tiene una política de esta magnitud? Por un lado, las políticas propuestas buscan modificar la actividad educativa en los márgenes del orden social vigente, lo que implica sujetar aún más las relaciones educativas al mercado y al régimen capitalista porque no se promueve la educación como actividad en sí misma, sino que se asumen desafíos siguiendo criterios supranacionales y académicos de vivir en una sociedad determinada que requeriría determinadas habilidades y capacidades. Por otro lado, se pone de relieve que las líneas de continuidad entre las políticas educativas de ambas expresiones políticas nacionales son resultado de la sujeción al marco de normas, declaraciones y acuerdos con organismos internacionales de amplio alcance.

En los documentos oficiales del nuevo gobierno la política educativa nacional está sujeta a las propuestas supranacionales expresadas en Incheon en 2015 donde se trazó una “agenda universal para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para el período 2015-2030” a los fines de lograr el objetivo “desarrollo sostenible 4”. (MOA, 2017: 7) Sin embargo, notamos que las agendas constituidas por los distintos organismos internacionales previas al año 2015, en materia educacional, funcionan como estructurante de las políticas locales de educación.

Desde la UNESCO se promovieron tres grandes Foros Mundiales sobre Educación conocidos como “Educación para todos”, celebrados oportunamente en Jomtien (1990), en Dakar (2000) y en Incheon (2015). Las particularidades de estas declaraciones se centraron en impulsar la obligatoriedad del nivel medio y promover la educación como derecho. En los distintos encuentros internacionales, desde 1990, se han ido pautando y perfeccionando políticas educativas impulsadas por organismos supranacionales (UNESCO, ONU, UNICEF) con diversos aportes, in crescendo, de distintos organismos financieros como ser el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Basándose en el cumplimiento y continuidad de los objetivos promovidos desde 1990 en 2015, en el encuentro realizado en Incheon, se estableció una declaración bajo el título “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. A partir del cual se ponía en el centro de las políticas educativas el pasaje de la “educación para todos” al de “aprendizaje permanente para todos”, estamos ante un cambio, que fundamenta el uso del término revolución, pero que no revoluciona, sino que profundiza las tendencias del capital.

La ruta sinuosa de los discursos supranacionales

Este cambio, promovido por el Grupo Banco Mundial (GBM), retoma lo señalado originalmente en el reporte Faure de la UNESCO denominado “Aprender a ser” (UNESCO, 1973) donde, a partir de una variedad de críticas al sistema educativo formal de dis-

tintos países, se concluye en impulsar la promoción de una amplia innovación del sistema educativo a escala global. Posteriormente y basado en dichas propuestas la Comisión Delors, en su Informe “La educación encierra un tesoro” (UNESCO, 1996), insta a que la actividad educativa se centre en 4 pilares referenciados en el aprendizaje y no en la enseñanza. Se postula así: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El objetivo de la educación pasa a ser así el del aprendizaje, no el de la enseñanza.

La UNESCO incorporó el término de aprendizaje a lo largo de la vida y hoy, bajo esa denominación, se impulsan políticas educativas en la mayoría de los países. En las metas 2021 de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) esta misma consideración se encuentra en la meta general séptima, donde se expresa la intención de “ofrecer a todas las personas oportunidad de educación a lo largo de toda la vida”. (OEI, Metas Educativas, 2010: 156)

Tanto en el informe de la comisión Faure como en el que realizó la comisión Delors y los documentos mencionados y elaborados posteriormente, el estudiante emerge como un gestor de su propio aprendizaje. En este mismo sentido, se estimula la gestión educativa descentralizada con el fin de promover centros educativos capaces de elaborar sus propias políticas educativas. También se busca la reducción del financiamiento estatal promoviendo las más variadas formas para lograr aprendizajes, a los fines de estimular la posibilidad de reemplazar a las instituciones educativas formales.

Como se puede apreciar los distintos organismos internacionales impulsan una política educativa global, que resulta de la caracterización predominante sobre la sociedad en la que se vive, los recursos con los que dicha sociedad cuenta y las necesidades que surgen del mercado laboral en dicho contexto. Esto es el establecimiento de una idea de sociedad y de mundo que se ha instalado como hegemónica.

En definitiva, la promoción de las políticas educativas internacionales encuentra una diversidad de mecanismos por los cuales se imparten en cada país, desde los propiamente financieros, pasando por los técnicos y también a través de lo que se podría denominar las ideas sobre el mundo que habitamos, las ideas de nuestro tiempo. En tal sentido, los organismos supranacionales más variados encuentran puntos de acuerdo con el momento de pensar los desafíos para esta era, tanto la UNESCO, la ONU, UNICEF y sus socios, el Grupo Banco Mundial y la OCDE, consolidan y difunden una apreciación del mundo determinada.

Las políticas impartidas por los centros financieros o comerciales supranacionales, que son espacios integrados por los países más desarrollados, promueven determinados modos educativos que emergen a partir de una apreciación común de la sociedad en la que vivimos. La política educativa de “aprendizaje para todos” resulta una conquista estratégica del Grupo Banco Mundial, el cual ha acompañado las políticas educativas del milenio “con financiamiento y asistencia técnica” y “también con ideas”. (GBM, Aprendizaje para todos, 2011: 3).

La sociedad para la que se educa

La promoción de “ideas” implica, por ejemplo, el establecimiento de un determinado “sentido común” (que es el menos común de los sentidos), implica, decíamos, promover un modo de ver e interpretar el mundo cuyo alcance genera políticas educativas consecuentes con dichas apreciaciones. ¿Cuáles son esas formas de entender a la sociedad? Existe un consenso de que estaríamos viviendo una era postcapitalista o posmoderna, en este mismo sentido se ha definido a la sociedad actual como la sociedad del conocimiento. El modo de definir a la sociedad y a nuestro tiempo impregna los objetivos y el sentido educativo. Pero tantos modos de definir resultan, finalmente, en una indefinición y tal indefinición tiene un beneficio intrínseco, por un lado, evita emerger como el problema a resolver puesto que si no se puede definir la sociedad esta no surge (no aparece) como inconveniente a ser abordada o problematizada. Pero por el otro, esta indefinición promueve definiciones diversas, haciendo que el modo de sociedad en el que vivimos sea poco claro. ¿Acaso vivimos en la sociedad postcapitalista, o en aquella denominada como sociedad del conocimiento? o, ¿por qué no, en aquella otra denominada posmoderna? Se aprecia así una diversidad de formas de definir la sociedad de nuestro presente, es decir, una indefinición que implica no requerir de precisión para construir conceptos, categorías y definiciones, debido a que sería válido la multiplicidad de apreciaciones.

El término “Posmodernismo”, utilizado desde principios del siglo XX, para hablar desde una mirada sociológica, ha evidenciado rasgos particulares a saber; se utilizó para describir cambios en las actitudes y en las creencias de las personas (1914), en la manifestación ante la crisis de la cultura europea donde el término posmodernismo promovía un hombre nacionalista, militarista y elitista (1917) o donde este mismo término se remitía a una reacción ante la incapacidad que mostraba la modernidad para entender y explicar los problemas espirituales del hombre, esto desde una perspectiva no científica (1939). Con la segunda posguerra este término se expandirá ahondando sus concepciones que colocan de relieve el sentir, la subjetividad y la confrontación con los relatos abarcativos y sistémicos, los denominados “grandes relatos”.

La posmodernidad es, por lo tanto, un concepto que reúne varios niveles que se refieren a los diferentes cambios sociales y culturales que se han ido produciendo a finales del siglo XX en muchas sociedades avanzadas, como el rápido cambio tecnológico, con las posibilidades que ofrecen las telecomunicaciones y los ordenadores; los nuevos intereses políticos, y el auge de los movimientos sociales, especialmente los relacionados con los problemas raciales, étnicos, ecológicos y de género.

Este modo de ser, estar y ver el mundo tiene un amplio alcance puesto que en la promoción de las actuales políticas educativas centradas en los aprendizajes se insta a establecer “estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las trayectorias de los/las estudiantes... generando las condiciones institucionales y de enseñanza para favorecer el aprendizaje en todas sus dimensiones...entendiendo que todos los/las estudiantes pueden y tienen el derecho a aprender” (M.O.A., 2017: 12)

La función mítica y de ocultamiento del discurso de la “nueva sociedad”

Tanto en las declaraciones nacionales como en los compromisos internacionales asu-

midos se da por aceptado que nuestra vida se estaría desarrollando en una sociedad novedosa, que ya no sería la del capitalismo, sino que estaríamos ante la sociedad posindustrial o sociedad posmoderna, otros la han denominado sociedad de la información o sociedad del conocimiento e incluso, se la ha considerado como una sociedad que produce un nuevo tipo de capitalismo. La afirmación de vivir en una sociedad no capitalista cuenta con una amplia adhesión y, sobre todo, con una profunda difusión al respecto. Según Tedesco estaríamos en una sociedad de otra índole, que puede ser un nuevo capitalismo o estaríamos ante el advenimiento del concepto de sociedad del conocimiento como aglutinante de los conceptos de sociedad posindustrial, poscapitalista, posmoderna, sociedad en red.

Todas estas formas de caracterizar a la sociedad tienen en común haber dejado de lado la definición de capitalismo de modo que todos los sucesos críticos, de ruptura y conflicto vividos en la era del capitalismo se presuponen superados. Estaría, de este modo, superada la contradicción y tensión máxima de la sociedad moderna que se da entre el capital y el trabajo. Estaríamos ante una era que superó las condiciones que promovieron las dos guerras mundiales, los golpes de Estado genocidas, los autoritarismos, el colonialismo y las más diversas prácticas de marginalidad y desigualdad social. Si esto es así, entonces también quedaría relegado a los manuales de la historia la necesidad y la posibilidad de la emancipación humana enmarcada en proyectos políticos generales que promuevan la modificación del orden social.

Los diversos modos de definir a la sociedad actual se han convertido, en sí mismo, en un “sistema de comunicación, un mensaje”, en tal sentido y de este modo conforman y consolidan un mito porque la manera en que se define a la sociedad produce una significación. La sociedad posmoderna produce la significación de haber dejado detrás a la sociedad moderna responsable, por ejemplo, del Holocausto o Genocidio nazi. Una sociedad del conocimiento significa una sociedad del aprendizaje mancomunado y la ausencia de una desigualdad social y solamente la expresión de una sociedad desigual basada en lo que cada individuo decide aprender. Como se puede apreciar, el alcance de la construcción de estas significaciones estructura un modo de mirar, pensar y promover las políticas educativas. Estas significaciones promueven, de este modo la conformación de un mito porque “la mitología sólo puede tener fundamento histórico, pues el mito es un habla elegida por la historia; no surge de la “naturaleza” de las cosas” (Barthes, 2014: 199) y en tal sentido esa habla elegida, ese modo de significación, es aquel que no nombra al capitalismo, ni sus efectos, ni sus sujetos sociales.

No mencionar a la sociedad actual como sociedad capitalista es el rasgo común, es el equivalente general que poseen todas las nuevas definiciones de sociedad entre sí. Desde la sociedad posmoderna, la postindustrial, la sociedad de la información hasta la sociedad del conocimiento o la sociedad del nuevo capitalismo. Se cumple una máxima que indica que “el capital debe permanecer siempre indiscutible” (Mészáros, 2008: 23). En nuestro presente y por el momento, el capital se ha hecho indiscutible, porque no es mencionado. El capitalismo pretende aparecer, entonces, como cosa del pasado.

Sin embargo, la pandemia, la guerra mundial que se expresa en el conflicto entre Rusia y Ucrania, la depredación del medio ambiente, la proliferación de agrotóxicos, el descalabro de la economía mundial donde renace la tendencia de los países a establecer medidas económicas apelando a los límites fronterizos provocando el quiebre de las

vinculaciones económicas globales y por lo tanto dislocando un mercado mundial, aparecen como el elemento disruptivo social. La crisis se abre paso y las poblaciones de las más diversas regiones del mundo lo viven como un revulsivo que fomenta el rechazo a las condiciones de vida existente. Estaríamos presenciando, entonces, el fin de la época que pretendió ser la del “fin de la historia”.

La sociedad mítica opera como un acuerdo en la concepción del mundo entrelazando lo nacional y lo global. El establecimiento de una “idea” en común atraviesa la política educativa a escala mundial. Por tal razón se vuelve relevante hacer el intento por definir la sociedad en la que se sigue desarrollando la enseñanza y el aprendizaje porque se requiere de afianzar la concepción acerca del mundo que habitamos, con la finalidad de establecer una base en común para pensar el mundo, pensarnos en el mundo y pensar las posibilidades para intervenir en él.

En definitiva, nuestra actual sociedad no ha superado la cualidad básica del régimen social capitalista, a saber que por un lado, la concentración de los medios de producción siguen siendo propiedad privada y por el otro, la inmensa mayoría de la población debe ofertar o vender sus capacidades, sus habilidades, en síntesis; sus energías para producir. En otras palabras, medios de producción que producen para toda la población son propiedad privada y generan beneficios y riquezas para unos pocos y, por el otro lado una masa social de seres humanos que ofrecen sus habilidades, sus energías, su fuerza de trabajo para producir a los fines de poder desarrollarse como seres humanos quedan expulsados y perecen o ingresan al mercado para vender su fuerza de trabajo.

El capitalismo y su efecto centrífugo: Descentralización, dispersión y disgregación

La sociedad del conocimiento, de la posmodernidad o del postcapitalismo, al promover y estimular la validez de cualquier apreciación ha puesto en jaque lo común entre nosotros, desde el momento en que se discuten los hechos reales apelando y anclándose, como valores de certeza, en los puntos de vista subjetivos. Se puede concluir, entonces, que estamos ante una política que promueve el despliegue de fuerzas centrífugas, estimulando la disgregación y la descentralización.

Como bien menciona Castells y Himanen, “en la era global de la información, las relaciones sociales de producción son esencialmente capitalistas” y que incluso allí donde algunos analistas pretenden basarse en estructuras políticas estatales (China, Cuba) para establecer la posible existencia de otro modelo de desarrollo encontramos “un modo capitalista de producción debido a la dependencia del estatismo en una economía capitalista interconectada globalmente en red.” (Castells y Himanen, 2016: 30)

Para ambos autores, la sociedad actual promueve relaciones sociales de producción de tipo capitalista y relaciones técnicas de producción que se han transformado a tal punto que “desplazaron un modelo industrial de desarrollo hacia un nuevo paradigma socio-técnico representado por la modalidad informacional de desarrollo” Este desarrollo no reemplaza al capitalismo sino que “potencia una forma de capitalismo que hoy predomina en todas partes: el capitalismo financiero-informacional” (ídem).

Los organismos financieros internacionales (FMI, BM, OCDE) promueven, sostienen y financian los encuentros internacionales a través de empréstitos, créditos o recursos para la difusión se convierten en el combustible para que se promuevan políticas de internacionalización del capital a través de la educación. Las tendencias internacionales, expresadas en los organismos supranacionales, establecen el contorno del marco organizativo de los aprendizajes (M.O.A.). Los planes educativos nacionales se encuentran, así, alineados con estos informes los cuales, a su vez, se materializan en diversos acuerdos internacionales, “la política de reforma educativa, adopta formas racionales y maximiza los vínculos de la nación con la sociedad mundial más que con sus propias historias y tradiciones.” (Meyer, 2008, p.419). Toda la política educativa global apunta mucho más allá de la adquisición de conocimientos o ciertas habilidades específicas, “el objetivo es la producción generalizada de competencias, empoderamientos y habilidades útiles para todo fin”; el recorrido de estas políticas conduce a “legitimar la autonomía hasta niveles que incluyan lo local, la escuela y el aula”. (pp. 415-416)

El alcance del capital en la educación

De igual modo la educación está sometida a los condicionantes sociales, políticos y económicos de nuestro tiempo. Las alteraciones de los modos de educación no pueden ser abordados como cosa en sí, es decir, no es una práctica educativa determinada la que conlleva la mejora de la educación.

Los discursos educativos, así como las líneas de acción que emergen a partir de la sociedad mitificada implican líneas de acción que establecen, a su vez, líneas de continuidades. La novedosa sociedad sería la generadora de que la política educativa argentina asuma “el enorme desafío de alentar y promover diversas formas de acceso al conocimiento a través de propuestas relevantes y contextualizadas” (MOA, 2017: 8), habilitando así las propuestas de nuevas formas de enseñanza. La consolidación de esta “idea” a escala mundial promueve políticas que implican una reorganización del esquema educativo tal cual lo conocemos, modificación que puede ser denominada como revolucionaria pero que, bien miradas, garantizan la reproducción del capital.

El documento marco que el gobierno nacional de CAMBIEMOS estableció para la organización de los aprendizajes implica cuatro dimensiones, a saber

- a) Renovación de la organización de los aprendizajes a partir del desarrollo de un plan institucional en cada escuela secundaria. b) Reorganización progresiva del trabajo docente propiciando mayor concentración horaria y/o la conformación de cargos. c) Modificaciones al régimen académico en función de la propuesta pedagógica e institucional que proponga la jurisdicción y d) Desarrollo de dispositivos de formación docente y acompañamiento a escuelas, con modificaciones progresivas a la propuesta de formación inicial para el nivel. (p. 9)

Desde el M.O.A. se propone “brindar las dimensiones necesarias para repensar el actual modelo escolar basado en la enseñanza por disciplinas” buscando generar “...una transformación multidimensional y sistémica que garantice el derecho a la educación a través de trayectorias escolares continuas, completas y significativas” (p. 11). A través de esta modificación didáctico-pedagógica se busca que “los/las niños/as y jóve-

nes construyan aprendizajes relevantes para definir su recorrido y seguir aprendiendo durante toda la vida”, para lo cual habrá que impartir nuevos

...formatos y prácticas que fortalezcan el vínculo de la escuela con las situaciones de vida de los/las jóvenes, reconfiguren el uso del tiempo y espacio escolar, y ofrezcan variadas estrategias de enseñanza para lograr el acceso a saberes significativos y la formación de capacidades. (ídem)

Construir aprendizajes relevantes queda, de este modo, en manos del propio estudiante al cual se lo coloca como el centro de la enseñanza, lo que plantea una reconfiguración absoluta de la educación en su vinculación con el capital. Este giro, el de colocar el aprendizaje como central en la relación enseñanza-aprendizaje, como se mencionó, es parte de una política global “elaborada y publicada en 2011 por el Grupo Banco Mundial (GBM), que marca el pasaje de la propuesta de “Educación para Todos” por la de “Aprendizaje para Todos”” (Mendes Pereira y Pronko, 2016: 119).

La política de los organismos internacionales, avaladas por los Estados Nacionales, han estimulado las tendencias de lo que se vive en la actualidad. Para el GBM la nueva estrategia educativa debe centrarse “en el aprendizaje por un motivo muy simple: el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas, no de la cantidad de años que pasan en un aula.” (GBM, 2011: 3). El alcance de la promoción de estas políticas educativas es trasladar al individuo las responsabilidades que competen al poder político, puesto que la nueva estrategia focaliza la misión de la educación en el aprendizaje porque, según considera el GBM, “el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas, no de la cantidad de años que pasan en un aula.” (ídem)

De manera que el desarrollo de un país y la reducción de la pobreza no dependería de políticas públicas, sino que podrían resolverse mediante los conocimientos y las capacidades que adquieran las personas en sus propios aprendizajes. Queda así librada a la responsabilidad de cada individuo su condición de pobre o no, pero también, se promueve la consolidación de un individuo corresponsable con los organismos estatales en la tarea de promover el desarrollo de un país. Lo social se vuelve, cada vez más, ajeno de la singularidad del individuo; queda así librada a la particularidad de cada uno desarrollarse para no perecer y su propio desarrollo implicaría (como si la totalidad fuera la mera suma de las partes), el crecimiento del país. Como parte de una visión estándar compartida a nivel mundial, tanto la UNESCO como el Banco Mundial y la OCDE ven al estudiante “como una persona más allá de las variables de edad, género, y de los límites marcados por los roles de ocupación y clase social” (Meyer, 2008: 409), la sociedad promovería así una visión de basarse en el aprendizaje y en el conocimiento, haciendo un borramiento de las desigualdades que siguen condicionando.

Desarrollo desigual y combinado como mecanismo de sujeción

Este régimen social capitalista se ha sabido desarrollar penetrando y subsumiendo formas diversas de producción (las formas de producir anteriores al capitalismo pueden -y de hecho lo hacen- convivir con el régimen moderno). Vivimos en una sociedad que

nació con el impulso de la igualdad, la fraternidad y la búsqueda de la razón mediante la investigación y el conocimiento, una sociedad que dejó asentado que los problemas humanos deben abordarse socialmente, siendo que hemos nacido libres y en todos lados nos hallamos encadenados por las relaciones sociales que nos preexisten. Sin embargo, a pesar de estas construcciones sociales emancipatorias, se mantuvieron vivas las consideraciones más arcaicas alojadas en el oscurantismo, en los prejuicios y en las supersticiones capaces de subsistir ancladas en las condiciones de vida desigual y promovidas por la competencia, que producen ocultamiento de las razones por las que se vive.

El régimen mundial globalizado, la división mundial del trabajo, al combinar todo esto pone de manifiesto que constituye un mercado mundial unificado e interdependiente que imposibilita cualquier evolución independiente a escala nacional, forzando a que cada país se desarrolle con sus propias cualidades pero bajo los marcos, las presiones y los ritmos de aquellos países más desarrollados, es decir, se instaura un desarrollo desigual. Un desarrollo desigual que, a su vez, combina e impulsa, se vuelve motor, de aquellos países menos desarrollados a través de la promoción, la comercialización de instrumentos y recursos novedosos que se importan a sociedades que no poseen, como propios, los recursos y la técnica para dicha producción. En países sin cloacas, con precario desarrollo del suministro eléctrico se pueden encontrar dispositivos tecnológicos avanzados, grandes emprendimientos extractivos y de alto alcance productivo, las nuevas tendencias conviven con formaciones sociales preexistentes. La denominada globalización no deja de ser, entonces, la combinación de las desigualdades de los países a través del mercado global. Se produce así un desarrollo desigual y combinado, que genera un mismo tiempo histórico y que actúa como condición para el desenvolvimiento de cada país.

La política educativa global impulsa un desarrollo en los marcos de esta sociedad. La propensión a abordar políticas educativas sugeridas por los organismos internacionales instaura la tendencia al desenvolvimiento de las relaciones capitalistas en la educación. Por ejemplo, la Corporación Financiera Internacional (IFC, por sus siglas en inglés), que integra el grupo Banco Mundial, busca la promoción de sus políticas mediante la movilización de capital extranjero y nacional para el fin que esté planteado. Desde el sitio web oficial de la corporación se puede leer que, “el primer pilar de nuestra estrategia es la creación de mercados” y “el segundo pilar es movilizar más capital privado en pro del desarrollo.” (Ver sitio web oficial) La propuesta de la educación supranacional emerge como manifestación de la política financiera internacional, esta política impulsa las más diversas acciones gubernamentales de políticas educativas combinando la singularidad de cada país y región con el desarrollo desigual que atraviesa al mundo.

En la educación conviven, también, las más diversas prácticas pedagógicas. Las estrategias de los organismos internacionales consisten en definir secuencias de acción, estableciendo puntos o lineamientos que no poseen orden de prioridades sino sólo que, independientemente del orden que se adopte, estos puntos deben estar presentes en las estrategias educativas. Incorporarse al mundo, estar en el mundo, implica vincularse a las necesidades y demandas de un mercado global. Para el GBM el modo de conocer “el progreso de los indicadores de resultados y de impacto dependerá de que los países instauren reformas reales y tengan la voluntad política de completar su ejecución.” (GBM, 2011: 9).

Los organismos financieros, en este caso el Banco Mundial, establecen cuáles son las consideraciones requeridas para integrar planes a los fines de ser parte de una cadena mundial de créditos y comercio. La vinculación al mercado capitalista no sólo es financiera, sino que implica que los organismos internacionales establecen su “idea” de mundo. De modo que, más allá de recibir un programa específico de educación, todos los países -independientemente de su grado de desarrollo social, político, económico y cultural- reciben estos condicionamientos.

El desarrollo desigual y combinado posibilita comprender que el capital en la educación ingresa no de un modo mecánico, financiamiento a cambio de práctica o reforma pedagógica determinada, sino como instrumento orientativo de vinculación de los aprendizajes con el mercado. La promoción de aprender queda sujeta a cada individuo quien deberá asumir la responsabilidad por sí mismo. El capital humano deviene en el humano como capital, vivir y educarse pasa a ser una inversión ¿cotizará en bolsa?

No se trata de que el Banco Mundial impone políticas educativas homogéneas e indistintas para todos los países, por el contrario, la combinación de las políticas supranacionales con las políticas nacionales encuentra los canales para vehiculizar, a través de actores locales, los intereses y necesidades del capital. Políticas que resultan de las tensiones propias del momento histórico de cada sociedad, es decir, del nivel de confrontación, de aceptación y de organización de los actores sociales.

El conflicto social es lo que marca el pulso de la implementación de las propuestas educativas. La reforma educativa en Ecuador apuntando al “mejoramiento de la calidad de la educación financiadas por el Banco Mundial no incluyen a la educación indígena bilingüe, en Bolivia ésta ha sido incluida como un componente central de la reforma educativa también financiada por el Banco” (Coraggio, 1995: 1). Es relevante esta consideración que aporta Coraggio puesto que muestra cómo, con el objeto de promover modificaciones educativas, el Banco Mundial a través de las propias bases sociales de cada país imparten su política estimulando, a la vez, lo que podrían ser consideradas reivindicaciones o derechos más particulares. En tal sentido el Banco Mundial avaló el desarrollo del bilingüismo indígena en Bolivia, menos de una década antes de que asumiera, unido por un levantamiento popular, un presidente aborigen.

El comercio, la difusión de ideas, la proliferación de recursos son medios constantes por los que determinados modos de ver y concebir la vida se imparten y se imponen mucho más efectivos y cotidianos que la presión de las armas. Esto, es decir la presión de las armas, no deja de ser por ello el último recurso para la imposición de una política determinada. Sin embargo, todos estos recursos de los que se vale el capital para desplegarse se encuentran, siempre, a merced de los condicionantes sociales e históricos propios de cada estado-nación.

Fomentar la educación para Todos no requiere, directamente, el aporte monetario de los organismos internacionales en cada Estado, pero sí promueve a que cada gobierno, en el camino de cumplir con esas metas, impulse políticas que estimulen el desarrollo del capital. Cuando se impulsa, en Joimten, la educación para todos y se establece “universalizar el acceso a la educación”, “concentrar la atención en el aprendizaje” y “ampliar los medios y el alcance de la educación básica” se brinda un estímulo al libre albedrío del capital que podrá recurrir a ofertar el servicio educativo privado, promover

una educación acorde a las necesidades del mercado vigente y promover el financiamiento por parte de diversos agentes que, como movimiento general, siempre actúan en los marcos de las relaciones capitalistas vigentes. En síntesis, la educación se subsume a la lógica del capital.

El régimen capitalista funciona como una totalidad mundial entrelazada. Por consiguiente, desarrolla sociedades, países y regiones que conviven con formas políticas que pueden ser precapitalistas e incluso parecer anti-capitalistas. La economía mundial, el comercio, es la presión del capital sobre los más diversos modos de gobernar, los países denominados atrasados, dependientes, tercermundistas o no industrializados se ven condicionados por sus carencias y necesidades materiales que solo puede ser resuelta por el impulso comercial o financiero del capital más desarrollado combinando distintas fases y constituyendo una amalgama de formas arcaicas y modernas.

Esta dinámica promueve el desarrollo del capital en la educación. Por el contrario, la posibilidad educativa se verá expresada en el momento que los sujetos que viven, aprenden y conocen mediante esta actividad logren imponer las propias necesidades de la relación enseñanza-aprendizaje, haciendo de la educación una aventura creativa anclada en las necesidades humanas, culturales y recreativas.

Bibliografía

- Barthes, Roland (2014) *Mitologías*, 1° ed. (especial), Buenos Aires: ed. Siglo Veintiuno.
- Castells, Manuel y Himanen, Pekka (ed.) (2016) *Reconceptualización del desarrollo en la era global de la información*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Coraggio, José Luis (1995) "Las propuestas del Banco Mundial para la educación ¿Sentido oculto o problemas de concepción?" Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil", organizado por *Ação Educativa*, Sao Paulo, 28-30 junio
- Declaración de Purmamarca* (2016), recuperado el 18 de junio de 2022 de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/declaracion-de-purmamarca.pdf>
- Gorostiaga, Jorge (2019) "Intersecciones entre la agenda global y el discurso regional de política educativa en América Latina." En *ResearchGate*, mayo de 2019.
- Grupo Banco Mundial (2011) *Aprendizaje para todos "World Bank Group Education Strategy 2020, Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development"*. Se puede acceder desde www.worldbank.org/educationstrategy2020
- IFC, Corporación Financiera Internacional, Grupo Banco Mundial. Sitio web: <https://www.ifc.org/>
- Lenin, Vladimir (1972) *El imperialismo, etapa superior del capitalismo*, Buenos Aires: ed. Polémica.
- Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)*, Resolución CFE N° 330/17. Secundaria Federal 2030, Secretaría de innovación y calidad Educativa. Diciembre de 2017. Documento recuperado el 15 de junio de 2022 de: <https://www.educ.ar/recursos/132250/moa-marco-de-organizacion-de-los-aprendizajes-para-la-educacion-obligatoria-argentina>
- Mendes Pereira, Joao Marcio y Pronko Marcela (2016) *La demolición de derechos: un examen de las políticas del Banco Mundial para la educación y la salud 1980-2013*, 1° ed. Luján: EdUNLu: Editorial de la Universidad Nacional de Luján.
- Mészáros, István (2008) *La educación más allá del capital*, 1°ed. Buenos Aires: siglo Veintiuno.
- Meyer, John (2008) "Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual" en Benavot, Aaron y Braslavsky, Cecilia *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*, Buenos Aires: ed. Granica
- OEI (2010) *Metas educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, documento final*. Recuperado de: <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- Trotsky, León (1974) *Stalin: El gran organizador de derrotas, la III internacional después de Lenin*, Buenos Aires: ed. El Yunque
- UNESCO (1973) *Aprender a ser: La educación del futuro*. Publicado conjuntamente entre Alianza ed. y UNESCO 2da. Edición
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, ed. UNESCO y Santillana, España, Madrid.
- UNESCO (2014) *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible: Conferencia Mundial Aichi-Nagoya (Japón)*, 10-12 de noviembre. Reuniones de las partes interesadas Okayama (Japón), 4-8 de noviembre. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>
- UNESCO (2015) *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Conferencia: Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, Korea R, 2015, Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000245656_spa&posInSet=17&queryId=d9333cc7-ae0a-4cc3-9742-915056050987

