

# ORGANISMOS INTERNACIONALES Y CAMPO EDUCATIVO: IDEAS POLÍTICO PEDAGÓGICAS ENTRE 1976 Y 1989

*International organizations and education field: political and pedagogical ideas between 1976 and 1989*

Matías Causa\*

**Resumen.** Desde una perspectiva del estudio de las ideas político-pedagógicas, el artículo explora los contenidos, conceptos, temas y problemáticas que caracterizaron la producción discursiva de los organismos internacionales como segmento constitutivo del campo intelectual de la educación y como una contribución a la historia reciente en este campo. En términos empíricos se estudian, desde una perspectiva comparada, dos producciones fundamentales para América Latina y el Caribe llevados a cabo por un conjunto de organismos internacionales: el Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO-CEPAL-PNUD) entre 1976 y 1981 y el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO) entre 1981 y 1989.

**Palabras clave:** campo intelectual, políticas pedagógicas, organismos internacionales, perspectiva comparada, producción discursiva.

**Abstract.** This article analyzes the content, concepts, issues and problems that characterized the discursive production of international organizations -as a sector constituting the intellectual field of education and as a contribution to recent history in this field- from the perspective of the study of political and pedagogical ideas. It studies, in empirical terms and from a comparative perspective, two major productions for Latin America and the Caribbean carried

---

\* Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista en Políticas Educativas y Máster en Ciencias Sociales con Mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Sede Académica Argentina. Se desempeña como docente-investigador en diversas facultades a nivel de grado y posgrado.

out by a group of international organizations: the Development and Education Project in Latin America and the Caribbean (CEPAL-UNESCO-UNDP) between 1976 and 1981, and the Major Project of Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO) between 1981 and 1989.

**Keywords:** intellectual field, pedagogical policies, international organizations, comparative perspective, discursive production

--

Esta investigación representa un trabajo de integración de algunos estudios previos y otros actuales<sup>1</sup> referidos a la temática del campo intelectual de la educación. Se trata de un interés surgido en el marco de la participación en el proyecto de investigación denominado “Universidad, intelectuales y educación: Transformaciones recientes en el campo académico e intelectual de la educación”<sup>2</sup>. Un proyecto que significaba una vasta tarea que, necesariamente, implicaba un recorte en términos de unidad de análisis; ciertamente, observábamos en aquel entonces que el campo intelectual de la educación como objeto de estudio ameritaba una delimitación en términos de segmentos constitutivos del mismo.

En este sentido, optamos por interrogarnos de manera específica por la incidencia de los organismos internacionales (CEPAL, UNESCO, entre otros) en materia educativa. En tal sentido, en este trabajo procuramos analizar desde una perspectiva comparada la generación de ideas político pedagógicas que caracterizaron la producción discursiva de los organismos internacionales en tanto segmento constitutivo del campo intelectual de la educación<sup>3</sup>, en el período que media entre los años 1976 y 1989 con el objeto de realizar un

---

1 Actualmente la temática de este trabajo es abordada en el marco del proyecto de tesis de maestría y de una beca de investigación otorgada por la CIC para el período 01/04/2009-01/04/2011. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO-ARGENTINA. Cohorte 2007-2009.

2 Proyecto acreditado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) bajo la dirección del Dr. Claudio Suasnábar para el período comprendido entre el 1 de enero de 2006 y el 31 de diciembre de 2007.

3 Otros segmentos son: el campo burocrático del Estado, Iglesia, asociaciones académico profesionales, carreras, departamentos e institutos universitarios, entre otros.

aporte a la dimensión político intelectual del campo educativo en América Latina y el Caribe.

Los motivos de la elección del tema se relacionan por lo menos con tres cuestiones. En primer lugar, se trata de una contribución a la historia reciente del campo intelectual de la educación que cuenta con muy pocas investigaciones al respecto. En segundo lugar, el abordaje de los procesos de producción discursiva e innovación conceptual aporta elementos a la comprensión de la conformación y desarrollo del campo pedagógico. Por último, concentrar nuestra investigación en las ideas político pedagógicas de los organismos internacionales constituye un valioso aporte en una cuestión candente en nuestros días como lo es el binomio educación - organismos internacionales; máxime al advertir la presencia creciente en los países de la región de una serie de *papers*, documentos, boletines etc. generados en el seno de estos organismos en los que se señalan desafíos presentes y futuros que deberá atender América Latina en el campo educativo y se marcan también las orientaciones de política para la región (Tiramonti).

Por un lado, se trata de reconstruir el diagnóstico socioeducativo que dichos organismos construyeron para el período indicado como también las discusiones y tensiones que la incorporación de nuevas ideas del pensamiento pedagógico traerían con respecto a la producción discursiva de los organismos internacionales en décadas pasadas (cincuenta y sesenta); por otro, de profundizar el interjuego entre estas ideas y la dimensión normativa que informaron u orientaron en términos de propuestas de líneas y bases para políticas, las cuales dan cuenta de la tesitura de estas agencias respecto de la dirección que debería asumir la educación en América Latina y el papel que se le asignó, entre otros, al Estado y a la sociedad civil en dicho proceso. A su vez, se señalan algunas tensiones que los organismos internacionales formularon respecto de otros segmentos del campo.

Quizás convenga aclarar que, lo que aquí nos interesa, no es el recorrido de la historia de los organismos internacionales y su incidencia en la educación ni mostrar cuáles fueron sus principales orientaciones y líneas políticas impulsadas, sino recuperar distintas miradas acerca del fenómeno educativo. Se trata de algunas concepciones de notoria densidad teórica y de otras que refieren o instalan temáticas o problemas acuciantes para la región,

pero en todas ellas es posible entrever ideas político pedagógicas acerca de qué es la educación y, más específicamente, qué significa en América Latina. Interesa, pues, recuperar ideas, analizar sus implicancias, contrastar enfoques conceptuales e inscribirlos en el contexto de las distintas entidades internacionales. Asimismo, muchas de las cuestiones planteadas en los documentos analizados son de gran actualidad; al menos, interpelan a quienes las estudian obligando a una reflexión acerca de las actuales tendencias educativas y de las condiciones en que se produce la experiencia educativa en América Latina.

Cabe señalar que la perspectiva comparada que asumimos supone, al menos, una fase descriptiva de las ideas político pedagógicas y otra de interpretación en donde se intentará dar explicaciones sobre el fenómeno estudiado. Se trata de encontrar el por qué y para qué de las descripciones hechas y para ello, en este trabajo, se torna relevante inscribir brevemente las producciones discursivas de los organismos internacionales en sus dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales evitando caer en el error de no contemplar adecuadamente uno de los principios básicos de la educación comparada: la importancia del contexto (Ferrán Ferrer, 2002).

De este modo, se estudiarán dos producciones fundamentales llevadas a cabo por un conjunto de organismos internacionales para América Latina y el Caribe: el Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe 1976-1981 (de aquí en más DEALC) impulsado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe considerado entre los años 1981 y 1989 (PPEALYC), iniciativa de la UNESCO. Cabe señalar que esta elección tiene que ver con la envergadura de estos proyectos a nivel regional en las respectivas décadas involucradas y con la incidencia preeminente de la UNESCO en estas décadas, situación que se modificará en la década de los noventa para dar lugar a la injerencia creciente de otro tipo de entidades internacionales como por ejemplo el Banco Mundial.

Con respecto a las cuestiones teórico metodológicas, partimos de la base de que los discursos teóricos disponibles en el repertorio de las ciencias

de la educación resultan insuficientes para captar la complejidad de los fenómenos que pretendemos comprender. Como señala Basil Bernstein, el discurso pedagógico “parece un discurso sin discurso” en tanto se trata de un principio (más que un discurso) mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una especial relación. Para este autor el discurso pedagógico es el que permite la circulación y la reordenación de los discursos; sin negar la especificidad del discurso pedagógico, en este trabajo nos proponemos reconocer esas otras “voces”.

En este sentido, creemos que ningún marco teórico único está en condiciones de erigirse en “la” explicación en materia de educación. Se imponen, pues, las convergencias, los hibridajes, los énfasis sutiles y, sobre todo, la integración de diversos campos disciplinares (Neiburg y Plotkin, 2004).

Para el análisis de nuestro material empírico nos hemos nutrido principalmente (aunque no exclusivamente) de dos perspectivas teóricas sin demasiados antecedentes en esfuerzos por articularlas e integrarlas. Por una parte tomamos de Pierre Bourdieu (1967; 1983; 1995; 2003) la categoría de campo intelectual entendido como los “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y [que] pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes —en parte determinados por ellas—” (2003, 119).

Esta categoría presenta una gran potencialidad explicativa e implica la preocupación de Bourdieu por inscribir el análisis de los productos culturales y los propios productores en el marco de una sociología de la cultura superadora de las explicaciones tanto estructuralistas u objetivistas como así también, de las distintas formas de subjetivismo. Retomando los conceptos anteriores, la noción de “campo intelectual de la educación” que emplearemos en este trabajo retoma a Mario Díaz (1995), quien define al campo intelectual de la educación desde las posiciones, oposiciones y prácticas que producen discurso, a diferencia del campo pedagógico como espacio de reproducción del discurso educativo.

Ahora bien, en este trabajo, que ciertamente se concentra en el estudio de la producción discursiva de algunos organismos internacionales y que, para ello, se vale fundamentalmente del análisis de material documental, desarrollar las relaciones de fuerza entre agentes o instituciones en lucha por el dominio y

monopolio del capital en juego parecería una tarea difícil de practicar. Sin embargo, como dijimos, nuestro objetivo es efectuar tan sólo un aporte a un tipo particular de arista del campo educativo como lo es dimensión político discursiva en América Latina y desde un recorte que delimita su foco de análisis en el estudio de algunas (no todas) ideas político pedagógicas producidas por los organismos internacionales.

En esta investigación se ha privilegiado una función más bien orientadora de las categorías teóricas enunciadas eludiendo cualquier tipo de “uso canónico” tendiente a la fidelidad al marco teórico que no conduciría más que a obturar la posibilidad de comprender positivamente la especificidad del objeto de estudio. En esta dirección, el problema que nos ocupa no es cómo aplicar las categorías teóricas sino principalmente cómo extraer de las especificidades de nuestro objeto aquellos elementos que, por elevación o de manera indirecta, revelan algunos rasgos de la conformación del campo intelectual de la educación asumiendo de antemano que su conformación y desarrollo no sólo son el resultado de la influencia de los vaivenes en las políticas educativas o de la presencia de determinadas instituciones sino también de un proceso de producción intelectual e innovación conceptual (Suasnábar 2007).

En este sentido, nos hemos apropiado de los desarrollos teóricos de la denominada “historia intelectual” entendida más como un campo de estudios que como una disciplina o una subdisciplina (Altamirano, 2005). Tal como señala Beatriz Sarlo, en las últimas décadas se produjo un cambio en los objetos de la historia. La irrupción del giro lingüístico trajo aparejado un desplazamiento hacia temas y problemáticas que se manifiesta en una paulatina consolidación de ese espacio difuso de intersección que conforman la historia intelectual, la historia de las elites políticas e intelectuales y la historia social de las ideas (Suasnábar 2007). Estas variedades, como vemos, pueden recibir varios nombres que, sin entrar aquí en discusiones, son los siguientes: historia de las ideas, historia intelectual propiamente dicha, historia social de las ideas y la historia cultural (Darnton 1990).

Sin embargo, en este trabajo optamos por acordar con Roger Chartier (1996) cuando señala que, en un vocabulario diferente, estas definiciones finalmente hacen referencia a una misma cuestión: que el campo de la historia

llamada intelectual abarca el conjunto de las formas de pensamiento. En esta perspectiva, Carlos Altamirano observa que la historia intelectual se practica de muchos modos y que no hay en su espectro un lenguaje teórico o formas de proceder que obren como modelos obligados ni para estudiar los objetos como para interpretarlos. Con todo, esto obedecería menos a debilidades del ámbito que a la erosión que ha experimentado en la actualidad la idea de un saber privilegiado que opere como fundamento de un discurso científico único. Así, acordamos en que el objeto de estudio de la historia intelectual radica en los entramados conceptuales, las racionalidades y las opciones teóricas en juego.

Por último, cabe destacar que no nos hemos propuesto una integración total de las dos fuentes teóricas en un único marco teórico general sino sólo la utilización de algunas herramientas conceptuales para el análisis y explicación de nuestro problema de investigación.

## **LA RELACIÓN ENTRE ORGANISMOS INTERNACIONALES Y EDUCACIÓN DESDE LA TEORÍA SOCIAL**

En un artículo relativamente reciente, Pablo de Marinis (2007) sostuvo que, desde hace aproximadamente tres décadas, el vínculo sólido y soldado entre Estado y Sociedad —caracterizado por dispositivos institucionales tales como el formato de la familia nuclear, el papel de los sistemas educativos nacionales, el trabajo asalariado, los sistemas de protección social etc.— se ve desafiado por dos procesos actualmente en curso y que operan lo que el autor ha dado en llamar la “desconversión de lo social estado-nacional”. Estos procesos, que llevan la punta de lanza de la “desconversión de lo social”, son la “globalización” por un lado y la “comunidad” por el otro. De modo articulado, sendos procesos están en la base de un fenómeno caracterizado por la resignificación del poder y la soberanía de los Estados nacionales y de aquello que antes denominábamos “sociedad” y el vínculo entre ellos<sup>4</sup>.

---

4 Cabe mencionar, que de Marinis entiende que, tanto la “comunidad” como la “globalización” constituyen fenómenos producidos, impulsados por intencionalidades y racionalidades políticas, y que nada tienen que ver con algo del orden de la inevitabilidad o la ausencia de actores sociales.

En el marco de lo que el autor denomina la “economización” de medios de gobierno por parte de la figura del Estado<sup>5</sup> y la “pluralización de actores de gobierno”, la actividad estatal con respecto al comando de los procesos de la sociedad se ve erosionada “desde arriba” y “desde afuera” mediante desplazamientos de poder en favor de diversos agentes e instancias transnacionales (globalización). Vale decirlo, los planteos de de Marinis se caracterizan por la complejidad del análisis y el pensamiento y, en este sentido, el autor destaca, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos, que estos desplazamientos a los que se alude de modo alguno suponen una “retirada” por parte del Estado<sup>6</sup>.

Pero no sólo la globalización desafía “lo social estado-nacional”, articulado a las tensiones “desde arriba” y “desde afuera” sino que también operan otros procesos “desde abajo” y desde adentro”. De esta manera, la reinención de la comunidad se actúa desde una lógica dual. Por un lado, el Estado ya no se dirige ni interpela al conjunto de “la sociedad” sino que interviene sobre comunidades específicamente recortadas. Por otro, distintas comunidades “se (auto)activan, para conformar sus perfiles identitarios, recrearlos a través de diversidad de prácticas y articular sus demandas a autoridades de diverso tipo” (de Marinis, 17).

En suma, de Marinis brinda una lectura de los cambios cualitativamente profundos del orden social caracterizada por la complejidad y rigurosidad del análisis y la revisión de los marcos teóricos de la teoría social. Nos interesa detenernos en el ejercicio que el autor intenta sobre el final de su trabajo al consignar el papel que le pueden corresponder en dichos procesos de cambio a la “globalización”, a la “comunidad” y al proceso de “desconversión de lo social” en tanto conceptos sociológicos relevantes. La pregunta fundamental, esbozada con el propósito claro de habilitar líneas de investigación tanto teórica como empírica en educación, es la siguiente: ¿qué sucede cuando dispositivos institucionales como los sistemas educativos nacionales, surgidos

---

5 El autor alude con ello a la pérdida de centralidad del Estado como usina central de gubernamentalidad, en tanto proliferan diversos actores que detentan poder (ONG, organismos internacionales, partidos políticos, conglomerados de medios de comunicación, entre otros)

6 El Estado economiza medios de gobierno, “pero no sólo a los meros fines de retirarse y desentenderse de incumbencias que hasta entonces le eran inherentes, sino para gobernar más y mejor” (de Marinis, 18).



al calor y plena vigencia de “lo social estado-nacional” sufren las consecuentes transformaciones ante la desconversión o desvanecimiento de aquel paquete anteriormente sólido y articulado.

Nos interesa apropiarnos de uno de los tantos argumentos que el autor enumera al señalar posibles conexiones entre “temas educativos” y los conceptos sociológicos mencionados: la creciente injerencia de diversos organismos internacionales de carácter tanto eminentemente financiero (por ejemplo, la CEPAL) como vinculados al sistema de Naciones Unidas (como el PNUD) en cuestiones educativas. La capacidad de intervención de éstos actores se asocia, para de Marinis, con el fenómeno de la globalización en tanto los temas de educación y de política educativa estarían dejando de conformar un asunto de “política interior”.

Ciertamente, junto con la erosión del tradicional esquema del sistema educativo que suponía un actor estatal unificado, los organismos internacionales han tenido creciente capacidad de intervención en cuestiones educativas ya sea mediante el otorgamiento de empréstitos como de las “tareas de asesoramiento” o “asistencia técnica”, las cuales suelen acompañar dichos préstamos y que suelen contener las imposiciones y lineamientos normativos como las estrategias tendientes a monitorear la realización de acciones acordes con las “condicionalidades” que los préstamos siempre traen consigo (de Marinis). No obstante, pensamos que, además de los préstamos crediticios, las asistencias y las orientaciones explícitas de políticas para la región, existe una producción discursiva de ideas político pedagógicas por parte de los organismos internacionales que resulta de sumo interés analizar críticamente.

Con respecto a los antecedentes, existe un conjunto de trabajos interesantes pero que fija su atención, en mayor medida, en aquellos organismos internacionales cuya razón de ser es eminentemente financiera pero que, sobre todo en la segunda mitad los ochenta y con gran fuerza en los noventa, al calor de las reformas educativas, asumen gran visibilidad incorporando de manera tangencial componentes relacionados con la educación (Corbalán; Coraggio y Torres; Torres; Krawczyk). Desde estas producciones, la banca multilateral y, en particular, el Banco Mundial, están en el centro del debate y de la acción educativa en esta región y en todo el mundo:

“pasando a formar parte de las instituciones que asesoran y formulan políticas para este sector” (Corbalán). Estos trabajos coinciden en señalar que los años noventa trajeron consigo la presencia formal en el escenario educativo de organismos financieros internacionales que pasaron a cumplir un papel importante en cuanto a recomendaciones, evaluaciones y controles vinculados a las reformas de los sistemas educativos bajo la lógica explícita del capital (Mendes y Milstein, 1996)

Un dato relevante de estos trabajos es el desplazamiento, a lo largo de las últimas dos décadas, de la UNESCO como agencia internacional especializada en educación, pasando de ser actor protagónico, al frente del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, a fines de los setenta, a actor menor, con débil legitimidad técnica y sin recursos, hacia fines de los noventa e inicios de la década siguiente. Este espacio ha sido ocupado por el Banco Mundial —y, secundariamente, por el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), el banco regional— organismo que, como dijimos, pasa a comandar la política educativa en ésta y en las demás regiones "en desarrollo". Los trabajos destaca asimismo el nuevo perfil de la OEA con un papel activo en la cooperación internacional y en el ámbito educativo en particular, encargada del seguimiento de las Cumbres de las Américas junto con el Banco Mundial, el BID y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). En palabras del propio Banco Mundial:

En el plano internacional el banco es la mayor fuente de asesoría en materia de política educacional y de fondos externos para ese sector. El Banco Mundial se transformó en los últimos años en el organismo con mayor visibilidad en el panorama educativo global, ocupando en gran parte el espacio tradicionalmente conferido a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El financiamiento no es el único y más importante papel del banco en educación. El banco mundial se transformó en la principal agencia de asistencia técnica en materia de educación para los países en desarrollo. (Relatorio del Banco Mundial en Corbalán, 92)

Otro aporte de gran valor es el trabajo de Daniel Galarza, Claudio Suasnábar y Alicia Merodo, quienes destacan la importancia de los organismos internacionales en tanto agencias productoras de conocimiento sobre educación en Argentina, para dar cuenta de las características del campo intelectual de la educación. El trabajo de estos autores recupera el accionar y la producción tanto de los organismos financieros (BM, BID, CEPAL) que tardíamente han incursionado en educación como en aquellos que forman parte del sistema de Naciones Unidas para la Educación y que constituyen genuinas instituciones educativas (UNESCO, UNICEF, PNUD).

### **SOBRE LA TRADICIÓN COMPARATIVA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES:**

Los estudios comparados que los organismos internacionales efectúan constituyen un tema que cobró gran relevancia a lo largo de la década del noventa y que reconoce antecedentes ciertos en la década de los setenta y ochenta (ciertamente, los proyectos aquí considerados incorporan enfoques comparativos). Este auge ha supuesto un cambio muy significativo para la perspectiva de la educación comparada (Ferrán Ferrer, 2002).

Varios autores señalan que las comparaciones que realizan tienen una finalidad normativa, esto es, la de identificar los estándares que se deben alcanzar y de los cuales todos los países pueden/deben servirse para evaluar sus sistemas educativos (Baer, 1981). En este sentido, los estudios comparativos de los organismos internacionales constituyen mucho más que la mera obtención de información. Muy por el contrario, el énfasis en los resultados prácticos y útiles que podría aportar la educación comparada los conduce a traspasar la frontera de la no intervención en los asuntos educativos de cada país.

En la mayoría de los casos, los organismos internacionales utilizan la denominada “política del préstamo de ideas y/o discursos y propuestas” de un sistema educativo de un país a otro. Esto ha suscitado intensos debates y posicionamientos dado que esta política cae en el error de no contemplar

adecuadamente uno de los principios de la educación comparada: la importancia del contexto.

Ahora bien, considerando las investigaciones que toman como objeto de estudio a los organismos internacionales, es común que se centren más en identificar cuáles son las políticas que auspician, inducen o imponen dichas entidades —el verbo no es el mismo en todos los casos—, en cómo son generadas y en cuáles son sus efectos. Por otro lado, al juzgar que éstas no son de modo alguno satisfactorias, en algunos casos se ofrecen alternativas prácticas pretendidamente efectivas y superadoras. Sin embargo, creemos que son principalmente ideas las que ofrecen los organismos internacionales, ideas político-pedagógicas que resultan interesantes de caracterizar, analizar y comparar sin omitir que, por supuesto, son ideas que contribuyen a dar forma a las bases de política promovidas.

Asociado a lo anterior, este trabajo propone adoptar la perspectiva comparada para, justamente, analizar las ideas político pedagógicas centrales de las cuales los organismos internacionales se valieron en el período señalado para diagnosticar y teorizar acerca de la realidad educativa de la región latinoamericana. Esto será posible mediante la identificación y análisis crítico de algunos temas, enfoques y referentes conceptuales utilizados.

## **PROYECTO DEALC: DESARROLLO Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

El proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC) constituye una iniciativa llevada a cabo entre los años 1976 y 1981 por la actividad conjunta de tres organismos internacionales: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En este marco se realizó un conjunto de investigaciones y de programas de apoyo a la actividad de los gobiernos de la región en materia educativa.

Participaron del extenso programa de investigación equipos técnicos de gobiernos, centros académicos especializados en temas de educación y desarrollo, consultores y expertos de los distintos países y; paralelamente, se

realizaron reuniones y seminarios técnicos (nacionales, subregionales y regionales) en los que se expusieron los resultados obtenidos. El equipo de intelectuales que participó del proyecto incluye a Carlos A. Borsotti, Germán W. Rama, Juan Carlos Tedesco, Norberto Fernández Lamarra y Ricardo Nassif.

De modo general, encontramos que el Proyecto DEALC surge como un esfuerzo llevado a cabo por los organismos internacionales para, en primer lugar, diagnosticar la realidad socioeducativa de Latinoamérica y el Caribe y, en segundo, para proponer alternativas adecuadas para la definición de políticas futuras. En propias palabras, el Proyecto se autodefine de cómo

un esfuerzo colectivo orientado a reflexionar sobre las posibilidades que tiene la educación para contribuir a la construcción de un estilo de desarrollo viable, democrático y equitativo [. . .]. El eje de análisis será el tema de la reproducción y la innovación en los planos social y educativo. (UNESCO-CEPAL-PNUD, 17)

A los efectos del presente trabajo contamos con un conjunto de estudios, ordenados por tema, que fueron publicados por la Editorial Kapelusz en su Biblioteca de Cultura Pedagógica bajo los siguientes títulos: *La educación popular en América Latina*, *El sistema educativo en América Latina*, *Modelos educativos en la historia de América Latina*, *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina* y *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*.

Sin embargo, el trabajo de indagación más exhaustivo de la presente producción se basa en los informes finales que, bajo la coordinación de Germán W. Rama, fueron elaborados al término del Proyecto sintetizando los resultados en dos tomos publicados por Editorial Kapelusz. Se trata de los Informes Finales del Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe” de 1981.

En primer lugar, debemos resaltar que, tanto el diagnóstico educativo que DEALC lleva a cabo sobre América Latina como la agenda de política

propuesta, resultan incomprensibles sin la previa explicitación de las perspectivas conceptuales que están operando en el trabajo. En este sentido, el enfoque fundamental se basa en una perspectiva particular que considera que las tendencias de la economía, la población, la ocupación y los sistemas políticos condicionan (a la vez que son condicionadas) por el desarrollo educativo.

A su vez, esta perspectiva teórica no se puede divorciar de la crítica a las teorías desarrollistas y su influencia en el espacio educativo que, como vimos, representaron las corrientes de pensamiento que auspiciaron organismos internacionales en las décadas del cincuenta y sesenta y que fueron las que tuvieron más repercusión en el debate pedagógico. En este sentido, la crítica a estas teorías resulta implacable en DEALC y constituye una constante a lo largo de toda la producción:

Al situar la educación bajo la perspectiva de una organización especializada en la formación de recursos humanos, dependiente de las necesidades existentes o proyectadas del sistema económico, concibieron su papel en términos unívocos orientados hacia el *refuerzo de las funciones de conservación de las estructuras sociales vigentes*. (Rama, 66, énfasis de M.C.)

Efectivamente, y en el marco de una crítica general a las filosofías y metodologías tecnocráticas, se acusa a la ideología desarrollista de dar cabida a una “pedagogía de la dependencia” cuya función habría estado orientada hacia el sostenimiento del *statu quo*. Ahora bien, otra crítica central apunta hacia las teorías de la reproducción en tanto no serían capaces de dar cuenta de la situación actual, es decir, se considera que el papel de los sistemas educativos de la región se define menos por la imposición de un determinado arbitrario de valores y conocimientos que por la exclusión cultural, es decir, por lo que no enseñan: “Los modelos culturales que se ofrecen a las masas de población que acaban de incorporarse al sistema no serían siquiera totalmente representativos de los modelos dominantes culturalmente vigentes” (Tedesco, 26).

Además, este distanciamiento con respecto a las teorías reproductivistas de la educación se vincula con la crítica a que, en tanto no superan la mera criticidad, estas teorías no promueven cambios educativos significativos en el contexto de las sociedades actuales porque no se ocupan, no descienden hacia la especificidad y particularidad de los procesos educativos.

Sólo consignadas estas críticas, el posicionamiento teórico que el Proyecto DEALC encarna se comprende cabalmente. El primer postulado al respecto será la asunción de la educación como un espacio de disputa en que diversos actores sociales procesan sus conflictos y proyectos. De esta manera, DEALC se desplaza del carácter neutro que las corrientes pedagógicas desarrollistas le han pretendido asignar. El segundo gran enunciado procura el distanciamiento con las teorías que atribuyen a la educación una función social privativamente reproductora de las estructuras sociales:

La educación es siempre reproductora de la sociedad, pero lejos de ser una variable resultante y dependiente, en cuanto a subsistema social es *también productora*, no sólo en su campo específico, el conocimiento, sino también de nuevas condiciones para las relaciones sociales. (UNESCO-CEPAL-PNUD, 89, énfasis de M.C.)

De este modo, se asume que los procesos educativos representan, de manera intrínseca, una función reproductora y otra productora de lo social. Y este postulado se vincula con otro que sostiene que las estructuras sociales, aún las más rígidas, dejan siempre resquicios que dan margen a actividades educativas renovadoras que pueden combinar modelos educativos muy variados. En este sentido, DEALC plantea que los sectores sociales marginados y contestatarios se convierten, o pueden convertirse, en factores de presión que producen fisuras en los modelos educativos más elitistas.

A esta altura, es pertinente señalar que la idea de estilos de desarrollo y estilos educativos es la idea político pedagógica central en todo el Proyecto DEALC y la misma se construye en el interjuego de revisión crítica a la concepción desarrollista.

Ciertamente, partiendo de la crítica a la orientación economicista y pragmática de un modo de entender el desarrollo que acude a respuestas inmediatas para actuar ante problemas de enorme magnitud se pretende, bajo un halo de neutralidad valorativa que niega la existencia de múltiples estilos de desarrollo, que DEALC avanzará en la producción intelectual de una nueva idea de desarrollo pretendidamente superadora de las

teorías en que el impulso para el desarrollo no proviene del conflicto social, sino que a través de la cooperación se logra incrementar la riqueza; ésta, a su vez, genera un cambio en la estructura social, consistente en una mayor diferenciación de la misma; así, el aumento de los recursos permite superar las apremiantes necesidades sociales y a la larga hace posible una distribución más equitativa de la riqueza nacional. (Rama, 12)

De este modo, se define “estilo” como la opción política, social y económica adoptada dentro de un sistema y estructura determinados concibiendo el “desarrollo” como un proceso integral caracterizado por la consecución de metas económicas y sociales que aseguren la participación efectiva de la población en el proceso de desarrollo y en sus beneficios. Para esto se hace necesario realizar cambios estructurales profundos en dicho ámbito como prerequisite para el proceso de desarrollo integral a que se aspira (Rama). DEALC procura alejarse de la corriente desarrollista:

La forma de articulación del desarrollo económico y social no es única, la relación entre ambas dimensiones es directa sólo parcialmente, y que, en lo fundamental, está condicionada por la estructura global de la sociedad y la forma como interactúan los grupos sociales definiendo un estilo de desarrollo. (21)

Cabe señalar que la concreción de dicho estilo de desarrollo implica, para DEALC, transformaciones cualitativas en toda la sociedad, y no sólo en el



ámbito económico, ya que éste queda subordinado, en su función de proveedor de bienes, al proyecto societal.

En un intento por organizar conceptualmente la realidad regional en el sentido de establecer las relaciones existentes entre estructura social y educación, DEALC avanza luego en la definición de ciertos estilos educativos en términos de método de análisis y bajo las siguientes denominaciones:

- Tradicional
- De modernización social
- De participación cultural
- Tecnocrático y/o de formación de recursos humanos
- De congelación política

Ahora bien, ante el peligro manifiesto de caer en un esquematismo típico del modo de problematizar la educación que DEALC cuestiona y asumiendo que los estilos citados no cubren la totalidad de las opciones teóricas, se especifica que dichos estilos no se corresponden a situaciones nacionales sino que puede encontrarse, en la realidad, una superposición de los distintos estilos educativos “porque en la educación se producen, más fácilmente que en otros campos sociales, ajustes o equilibrios entre opciones contradictorias de grupos sociales diversos y opuestos” (26-27).

Así, es posible suponer —sin riesgo de consecuencias insalvables para la estabilidad del orden social global— un sistema educativo en donde exista una educación masiva y de orientación igualitarista en el nivel primario o básico y, de manera simultánea, una concepción tecnocrática que impregne y organice el nivel de educación superior.

Sin embargo, alrededor de esta idea de estilos educativos la pregunta clave que nos planteamos es cómo se define en términos conceptuales dicha idea y qué elementos comporta. En primer lugar, atendiendo a los rasgos capitales de la estructura social y del estilo de desarrollo de la sociedad en su conjunto. En segundo lugar, dependiendo de las demandas que ejercen sobre la educación la clase dominante y los grupos emergentes que aspiran a modificar el orden social existente. Estos elementos se manifiestan en los procesos educativos delineando estilos educativos que insisten sobre alguna

de las funciones típicas asignadas a la educación (transmisión de la cultura de la sociedad y su clase dominante, funciones políticas de obediencia al sistema político vigente, funciones económicas de reclutamiento de mano de obra, etc.).

Por último, es al estilo de modernización social al que DEALC otorga mayor relevancia dado que, en América Latina, sería este estilo el que ha predominado con relación a las demás alternativas. Se trata de un estilo educativo donde, sin lograrse desarrollo en el conjunto de la sociedad en el sentido conceptual que definimos, un relativo nivel de expansión económica permite introducir una serie de cambios tendientes al acceso de un sector amplio de la población a determinados beneficios sociales propios de las sociedades desarrolladas.

Asimismo, la educación, de aparente neutralidad, asume el papel de seleccionar a los individuos para las posiciones sociales estratificadas legitimando la posición relativa de la clase dominante “en nombre de la cultura”. Así la educación se torna “válvula de seguridad” para una sociedad que tiene sectores medios y populares movilizados pero con un escaso desarrollo, que se traduce en las tensiones entre la potencialidad de la formación y la falta de correspondencia con los puestos que ofrece el mercado de empleo y las expectativas de movilidad social que, al llegar a cierto nivel del estilo modernizante, devienen en frustraciones de movilidad.

En relación al binomio educación y democracia, cabe consignar la siguiente pregunta. ¿Bajo qué condiciones es posible la vigencia de un sistema democrático en América Latina? Es la pregunta fundamental que el Proyecto DEALC se plantea y que se propone concebir problemáticamente, es decir, dando cuenta de los problemas u obstáculos que dicha vigencia necesariamente conlleva. Esto quiere decir que, si bien se subraya que la educación es condición necesaria para la vigencia de la democracia, bajo ningún punto de vista resulta una condición suficiente, pues aquélla se vincula también con otros factores de orden político institucional.

Centrándonos específicamente en los procesos educativos, el Proyecto DEALC señala que el significado de la democracia sólo puede comprenderse cuando se la asocia al papel del conocimiento acumulado en tanto fuente de poder, conocimiento que, como decíamos, no se encuentra igualmente distribuido y que precisamente sólo podrá ser socializado cuando los

ciudadanos logren el nivel cultural y científico necesario para acceder a la información y desentrañarla como condición indispensable para formarse una opinión y participar de la vida democrática. En este sentido se advierte que “si los países de la región no logran, en el más breve plazo, una democracia real en la educación, es poco probable que se configure una educación para la democracia” (UNESCO-CEPAL-PNUD, 55).

Precisamente, en este punto podemos sostener la tesis de que el Proyecto DEALC se aleja de las concepciones desarrollistas —y sus esquemas economicistas y tecnocráticos— al concebir que, efectivamente, son las variables específicamente políticas las que determinan los estilos de desarrollo en general y los estilos educativos en particular. De este modo, “la democracia real en la educación” por la que se aboga necesariamente girará alrededor de los procesos de pugna social en el marco de un sistema político global donde se inscriben el sistema educativo y las políticas correspondientes.

## **EL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**

El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PPEALYC) surge como resultado de la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación Económica celebrada en México en diciembre de 1979. Allí se recomendó y adoptó posteriormente, y de manera unánime, en la Reunión Regional Intergubernamental, los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, realizado en Quito del 6 al 10 de abril de 1981. A su vez, el plazo de vigencia quedó estipulado para 2000. Ciertamente, el Proyecto constituyó un ámbito donde se generaron múltiples iniciativas de cooperación internacional. En la voz del propio Proyecto:

El proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe es el resultado del consenso de los representantes gubernamentales de los países de la región sobre la necesidad de un esfuerzo renovado, intenso y sostenido para

atender, teniendo como horizonte el año 2000, carencias y necesidades educativas fundamentales no satisfechas e indispensables de enfrentar para el desarrollo de los países, respondiendo a objetivos compartidos por todos y mediante acciones en que el esfuerzo propio de cada país se beneficie de la cooperación horizontal, subregional, regional e internacional. (Boletín Proyecto Principal 1, 4)

Para efectuar el trabajo de indagación que nos proponemos, contamos con los Boletines 1 al 14 del PPEALYC publicados desde 1982 hasta 1989 inclusive. En ellos se registra, se comenta y se difunde las actividades y acciones que los estados miembros de la región realizan en el marco del Proyecto así como aquellas que se desarrollen a escala regional como resultado de la cooperación internacional hacia los esfuerzos nacionales en aras del cumplimiento de los objetivos fundamentales indicados. En cuanto a estos, el PPEALYC señala: a) la universalización de la escolaridad básica; b) la eliminación del analfabetismo; y c) el mejoramiento de la calidad de enseñanza.

En cuanto a los temas-problemas y enfoques propuestos existen tres problemas fundamentales y comunes a la mayoría de los sistemas educativos de los países de la región que el Proyecto Principal detecta: la deserción y el ausentismo escolares y la inadecuación de la acción educativa en relación al mundo del trabajo. Cabe señalar que éstos constituyen una de las justificaciones más importantes de los objetivos del Proyecto.

Respecto a la atención de estos problemas, un primer aspecto de importancia que aparece en el Proyecto tiene que ver con la vinculación entre la educación formal y la no formal (ENF). La UNESCO parte de considerar estas dos dimensiones de lo educativo como parte de un mismo y único proceso de educación permanente, pero la clave para comprender la gran relevancia otorgada a esta articulación se asocia al hecho de que la ENF podría jugar un papel fundamental en la extensión de los beneficios de la acción educativa, sobre todo hacia los sectores socioeconómicos más pobres y marginados de la sociedad y a la población indígena de la región —donde se destaca el rigor de la pobreza y la incomunicación lingüística— por lo tanto tal

vinculación se juzga desde la centralidad para ir haciendo realidad el objetivo de una “educación para todos”.

De esta manera, el Proyecto Principal exhorta a los países de la región a que incluyan el vínculo entre educación formal y no formal entre sus aspectos más relevantes en la definición de políticas y estrategias educativas, siempre bajo el supuesto asumido de que esta estrategia puede contribuir significativamente a mejorar la calidad de la educación y la cobertura de la oferta educativa en los países latinoamericanos.

Los estados miembros deberían procurar que la planificación educacional promoviera la participación e incorporación de todos los grupos e instituciones comprometidas de alguna manera con las tareas educativas, sean éstas formales o no formales. (Boletín Proyecto Principal 3, 4)

Pero las potencialidades de la educación no formal no son las únicas que la UNESCO parece advertir. Por vía de la importancia asignada a la enseñanza de la ciencia y la tecnología en los niveles básicos de la educación y como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, se enfatiza la opción extraescolar para la realización de actividades como las ferias, olimpiadas científicas, visita a museos y la posibilidad que los medios de comunicación ofrecen en términos pedagógicos.

Otro problema sobre el que alerta el Proyecto Principal es que en América Latina y el Caribe al desarrollo cuantitativo de la educación no ha sido complementado con un impulso similar en su dimensión cualitativa. Con respecto a este punto, se piensa la calidad educativa estrechamente ligada a la (falta de) vinculación directa entre los contenidos y actividades educativas y las necesidades y realidades socioeconómicas y culturales de los individuos y de sus comunidades. Es decir, sólo este acercamiento —sumado a la necesidad de nuevas metodologías de enseñanza que promuevan el análisis crítico y la participación activa del individuo— de la educación respecto de las realidades locales podrá aumentar su funcionalidad en relación al desarrollo individual y social.

En la misma línea de análisis se viene considerando la necesidad de incorporar al proceso educativo, desde su planeamiento hasta su evaluación, a los actores mismos del proceso de enseñanza —aprendizaje a fin de que, a través de su participación, el actuar educativo adquiera mayor relevancia a la vez que permita formar individuos capaces de comprender su propia realidad y de participar responsablemente en el proceso de cambio de la misma. (12)

Un párrafo aparte amerita el problema de la “crisis de la educación media” que el Proyecto Principal comienza a señalar para los años 1987 y 1988. Y ello obedece a que se la entiende como el nivel con mayor intensidad de dificultades para definir políticas y estrategias de acción:

La masificación ha provocado la pérdida de las funciones tradicionales de este ciclo: brindar una formación cultural general, constituir una garantía para el ingreso a la universidad y otorgar credenciales para la obtención de ciertos puestos de prestigio en la escala ocupacional. El ciclo medio, en la actualidad, enfrenta serias dificultades para brindar formación general representativa de la cultura contemporánea. (Boletín Proyecto Principal 12, 18)

La crisis que la UNESCO advertía con respecto a este nivel de la escolaridad se revela en la inconformidad que manifiesta respecto de ella la mayoría de los actores de la comunidad educativa, esto es, los propios educandos, los padres de familia, los empleadores, el mismo personal docente y los responsables del desarrollo de la educación en general.

A partir de los últimos años de la década del ochenta la UNESCO comienza a señalar de modo ya explícito que, ante aquella situación regresiva, el desafío que las políticas educativas deberán afrontar en el futuro próximo consiste en garantizar el cumplimiento de los objetivos de democracia y calidad de la educación en un contexto caracterizado por una dinámica creciente de escasez de recursos.

En este contexto las deudas del pasado (analfabetismo, fracaso y deserción escolar, etc.) se combinan con los desafíos del futuro que pasarán, entre otros, por la incorporación al desarrollo científico y técnico y el mejoramiento de la calidad. Desde una perspectiva cargada de optimismo, el Proyecto Principal, a fines de los ochenta, se sostiene en la firme convicción de que la educación y la cultura deben —y pueden— contribuir a crear la fisonomía del futuro afirmando su estabilidad política en términos democráticos y eliminando los factores que generan la miseria, el hambre, la inseguridad y los grandes desequilibrios de tipo social que experimenta la región.

El rasgo que queremos subrayar para finalizar es el pronunciamiento que la UNESCO señala en este período acerca de la necesidad imperiosa para la región de establecer una alianza efectiva entre la educación y la democracia para afianzar la vida civil y política, y los mecanismos conducentes al logro de una democracia real y de participación. Las políticas educativas, se afirma, deberán adoptar como estrategia el objetivo de igualdad de oportunidades educativas —tanto de acceso como de permanencia— de niños, jóvenes y adultos; incluso se señala que, junto con las estrategias políticas, la reflexión teórica deberá orientarse hacia esa meta.

Por último, si el papel fundamental que debe desempeñar la educación es la formación en los valores que sustentan la democracia, la libertad, los derechos humanos, la paz y la identidad cultural de los países de América Latina, el Proyecto Principal será justamente autoconcebido también como un instrumento esencial de transformación social, por cuanto el logro de sus objetivos de escolarización, eliminación del analfabetismo y mejoramiento de la calidad de la educación permitiría contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Este trabajo representó un recorrido cuyo objetivo fue la reconstrucción de las principales ideas político-pedagógicas producidas por los organismos internacionales mediante la identificación y el análisis crítico de aquellos temas, problemas y enfoques conceptuales utilizados, tanto para diagnosticar y teorizar acerca de la realidad educativa de la región en el período como para

avanzar en los vínculos entre las situaciones diagnósticas y aquellas propuestas y bases para políticas educativas que los organismos señalaron en el período 1976-1989.

Nuestro desafío consistió en “repensar los pensamientos” expresados en estos dos proyectos buscando hacer explícito lo implícito, echando luz sobre los supuestos en que se estructuraron las ideas político pedagógicas, demostrando implicancias e insinuaciones sutiles que pueden no haberse expresado en los documentos originales (Pocock, 2001) analizando las discusiones, las revisiones teóricas desde una perspectiva crítica y las tesis que caracterizaron el contexto discursivo de las producciones de los organismos internacionales en un período determinado.

Inicialmente, trabajamos sobre proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC) y allí nos detuvimos en la crítica que este proyecto, impulsado por UNESCO, CEPAL y PNUD en la década del setenta, efectuaba respecto de las intervenciones de los organismos internacionales en las décadas del cincuenta y sesenta, cuestionamiento que apuntaba al corazón de la corriente intelectual desarrollista y que dirigió nuestro interés hacia las palabras y los conceptos empleados para la crítica. A su vez, este mismo proceso de cuestionamiento y revisión supuso la adquisición de nuevas claves conceptuales donde las ideas político pedagógicas centrales a mencionar son aquellas de estilos de desarrollo y estilos educativos en el marco de un clima intelectual cuyo horizonte político tenía que ver con la tarea de (re) construcción colectiva de la democracia, en términos del proceso de construcción teórico y conceptual de dicha idea (Lesgart, 2003).

Incluso la idea misma de educación que se auspiciaba en DEALC abandonaba los visos tecnocráticos del pasado para asumir una connotación de espacio de disputa, dado que se pasó a considerar que eran las variables específicamente políticas las que determinaban los estilos de desarrollo en general y los estilos educativos en particular.

Abordamos luego el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPEALYC), iniciativa de la UNESCO en la década del ochenta. Allí observamos cómo el Proyecto Principal se caracterizó en realidad por una serie de líneas concretas de reformas y políticas para los países de la región en el marco de un conjunto de ejes señalados como objetivos prioritarios



a cumplir y que se asociaban con la idea de democracia educativa que, en el anterior proyecto, intentamos reconstruir observando que presentaba un mayor desarrollo en términos conceptuales.

Si bien existe, en el Proyecto Principal de la UNESCO, un diagnóstico socioeducativo que incluso resulta similar con el construido por el proyecto DEALC, el recorrido de este trabajo permitió determinar que los enfoques conceptuales y las categorías empleadas son de menor densidad en el Proyecto Principal y ello se debe, quizás, a que esta iniciativa significó en realidad una serie de conferencias de ministros de los distintos países de la región con una lógica político-burocrática no tan ocupada en la producción de ideas político-pedagógicas. Con todo, la perspectiva teórica que asumimos señala que es preciso coordinar mutuamente los conceptos generales y específicos sin lo cuales resulta imposible conocer el valor de una palabra como “concepto” de ciertos sucesos (Bruner, Conze y Koselleck).

Si bien escapa a los objetivos que estructuraron este trabajo, es preciso mencionar que el proyecto DEALC involucró un conjunto de categorías y enfoques conceptuales que representó un peso mayor en la generación de ideas y visiones sobre la educación las cuales, a su vez, tuvieron un impacto mayor que el Proyecto Principal en el campo político discursivo de la transición a la democracia y en la agenda de política educativa de este período. A su vez, la década de los noventa traerá consigo un cúmulo de propuestas de los organismos internacionales dedicados a la educación: “que significarán un esfuerzo por compatibilizar las posturas de los bancos con las necesidades políticas de los gobiernos, la preservación del orden social y la integración internacional de los países de la región” (Tiramonti, 21-22). El ejemplo más acabado de esta perspectiva es el documento de CEPAL/UNESCO, “La educación como eje de la transformación productiva con equidad”, de 1992.

Procuramos inscribir la investigación en el marco del cambio de los objetos de la historia hacia la consideración de otros aspectos. Nos interesamos por aquellos elementos asociados no tanto a lo que efectivamente sucedía o debería suceder sino a las disquisiciones discursivas de unas agencias específicas como lo son los organismos internacionales y bajo las cuales se problematizaron los procesos sociales y, dentro de ellos, los procesos educativos. Desde esta perspectiva, procuramos el esfuerzo por

demostrar que las ideas no son neutras ni aluden a esencias sino que son productivas, hacen cosas y, también y fundamentalmente, son productoras del mundo.

Tratamos de aportar a un esfuerzo colectivo de renovación y revisión conceptual de los estudios de política educativa. Para ello hicimos propio el supuesto de que el estudio de las producciones discursivas se vuelve relevante para entender procesos político pedagógicos dado que pueden dar cuenta del peso que sobre éstos tienen los fenómenos de creación y transmisión de conceptos, enfoques y valores. Como sostiene Jason Beech (2004), los encargados de poner en acto las políticas educativas sólo pueden pensar en las posibilidades de respuesta e interpretación dentro del lenguaje, los conceptos y el vocabulario que proveen las ideas político pedagógicas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- UNESCO. *Boletín Del Proyecto Principal De Educación En América Latina Y El Caribe*. Santiago de Chile, n.1-14, 1982-1987.
- Bielschowsky, Ricardo. "Evolución de las ideas de la CEPAL" en *Revista de la CEPAL*. Número Extraordinario. Octubre de 1998, pp.21-46.
- Borsotti, Carlos. (1986). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nassif, Ricardo, Germán Rama y Juan Carlos Tedesco, Juan Carlos (1981). *El Sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz, 1981.
- Ocampo, José Antonio. "Cincuenta años de la CEPAL" en *Revista de la CEPAL*. Número Extraordinario. Octubre de 1998, pp.11-16.
- Rama, Germán. *Educación, imágenes y estilos de desarrollo*. Buenos Aires: DEALC, 1976.
- Rama, Germán. *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.
- UNESCO-CEPAL-PNUD. *Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Informes finales-1*. Buenos Aires, 1981.
- UNESCO-CEPAL-PNUD. *Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Informes finales-2*. Buenos Aires, 1981.

- Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina. Proyecto Desarrollo y Educación para América Latina y el Caribe*. DEALC/Doc. 5, 1977.
- Altamirano, Carlos. *Para una programa de historia intelectual y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Baer, Mónica. *El Banco Mundial y su política hacia América Latina*. São Paulo: Campinas, 1981.
- Beech, Jason. "Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente" en *Cuaderno de Pedagogía*, n.12. Rosario: Laborde Editor, 2004. Págs.: 107-127
- Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.
- Bourdieu, Pierre. "Campo intelectual y proyecto creador", en AA.VV. *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI, 1967.
- Bourdieu Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- Bourdieu, Pierre. *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Quadrata, 2004.
- Bruner, Otto, Werner Conze, Reinhart Koselleck (comps.) *Diccionario Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches lexikon zur politisch-sozialen sprache*. Stuttgart: Jahrhundert, 1975.
- Ciavatta Franco, Maria A. "Estudios comparados na América Latina" en *Cadernos Cedes. América Latina: semelhanças e diferenças*, n.31. Campinas: Cedes Papirus, 1993, pp.9-16.
- CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO, 1992.
- Coraggio, José Luis y Rosa María Torres. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila, 1999.
- Corbalán, María Alejandra. *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino. Enseñanzas para América Latina*. Buenos Aires: Biblos, 2002.
- Chartier, Roger. "Historia intelectual e historia de las mentalidades. Trayectorias y preguntas" en Chartier, Roger *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa, 13-44.

- Darnton, Robert. "História intelectual e cultural" en Darnton, Robert *O beijo de Lamourette. Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo: Companhia Das Letras, 1990, pp.175-97.
- De Marinis, Pablo: "Comunidad, globalización y educación: algunas reflexiones acerca de la 'desconversión de lo social'" (mimeo, 2007).
- Díaz, Mario. "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en LARROSA, Jorge (comp.) *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid: La Piqueta, 1995, pp.136-54.
- Ferrán Ferrer, Juliá. *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel, 2002.
- Galarza, Daniel, Claudio Suasnábar y Alicia Merodo. "Los organismos intergubernamentales e internacionales" en Palamidessi, Mariano, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (comp.) *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial, 2007, pp.117-38.
- Kandel, Victoria. "La idea de formación en el movimiento reformista de 1918" en Unzué, Martín (coord.), Francisco Naishtat y Perla Aronson (eds.) *Genealogías de la universidad contemporánea: sobre la Ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblo, 2008, pp.131-45.
- Krawczyk, Nora. *La Reforma Educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales* en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n.16, v.VII. Ciudad de México: COMIE, 2002, pp. 626-63.
- Lesgart, Cecilia. *Usos de transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del 80*. Santa Fe: Homo Sapiens, 2003.
- Mendes, Héctor y Diana Milstein. "El progresismo pedagógico: una condición necesaria para el proyecto educativo neoconservador" en revista *Crítica Educativa*. Vol.1, n.1, Buenos Aires, 1996, pp.2-5.
- Morlino, Leonardo. "Problemas y opciones en la comparación" en Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza, 1999, pp.13-28.
- Neiburg, Federico y Mariano Plotkin (comps.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

- Palamidessi, Mariano, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (comps.) *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial, 2007.
- Parra, Rodrigo, Germán Rama, José Rivero Herrera, Juan Carlos Tedesco. *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Kapleusz, 1984.
- Pocock, John G. A. (2001) "Historia de la ideas: un estado del arte" en Prismas. Revista de Historia Intelectual n.5, Universidad Nacional de Quilmes, 2001, pp.43-59.
- Rama, Germán. (1984). *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Kapleusz.
- Rama, Germán. *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*, Buenos Aires: Kapelusz, 1985.
- Sarlo, Beatriz. *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Santos, Boaventura De Sousa. *La caída del Ángel Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA, 2003.
- Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino. *La Comparación en las Ciencias Sociales*. Ciencias Sociales. Madrid: Alianza, 1999.
- Suasnábar, Claudio. *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO, 2004.
- Suasnábar, Claudio. "Intelectuales-funcionarios y organismos internacionales en tiempos de dictaduras: del desarrollismo a los "estilos de desarrollo" en educación" en *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, 30, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2007.
- Tedesco, Juan Carlos. "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina" en Nassif, Ricardo, Germán Rama y Juan Carlos Tedesco (eds.) *El sistema educativo en América Latina*. Kapelusz, Buenos Aires.: Kapelusz, 1981, pp. 9-50.
- Tiramonti, Guillermina. *Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO, 2001.
- Torres, Rosa María. *Globalización y educación. "Cooperación internacional en educación en América Latina: ¿parte de la solución o parte del problema?"*

en *Cuadernos de Pedagogía*, n.308, monográfico "La educación en América Latina", Barcelona, 2001, pp.69-86.

UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Informes finales/1, Buenos Aires, 1981.

---. Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Informes finales/2, Buenos Aires, 1981.

Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. Proyecto "Desarrollo y Educación para América Latina y el Caribe". Buenos Aires: Kapleusz, 1977.

Recibido el 2 de julio de 2010

Aceptado el 11 de marzo de 2011