

IMPLICACIONES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN DESDE LA MIRADA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

JUAN CARLOS CABRERA FUENTES, LETICIA PONS BONALS

El propósito de este trabajo es reflexionar acerca de la visión los Organismos Internacionales (OI) tienen de la educación, en particular, de la asociación que establecen entre ésta y el “desarrollo” de los países de América Latina y el Caribe (ALC). Se trata de proponer una crítica que nos permita estructurar un horizonte en el que la problemática educativa de este contexto, oriente a la construcción de marcos de inteligibilidad y al establecimiento de una agenda de investigación que posicione a los investigadores frente a las estructuras político institucionales, expresadas en los discursos de estos OI, asumiendo un compromiso para la búsqueda de soluciones acordes con el contexto en que se presentan los problemas.

Para hacerlo, se propone recuperar la posición de Derrida que, en su texto “Kant: el conflicto de las facultades” (1984), propone posicionarse desde la deconstrucción como una alternativa que permite abrir espacios de entendimiento. Derrida sostiene que:

“Lo que llamamos la deconstrucción no es un conjunto técnico de procedimientos discursivos, constituye menos todavía las reglas de un método hermenéutico que trabajaría en archivos o enunciados, al amparo de una institución dada y estable; constituye, más bien, una toma de posición, en el trabajo, en base (sic) a las estructuras político institucionales que forman y regulan nuestra actividad y nuestras competencias. Precisamente porque no concierne tan solo a los

contenidos de sentido, la deconstrucción no puede ser escindida de esta problemática político-institucional y requiere un nuevo planteamiento sobre la responsabilidad, un planteamiento que no confía ya necesariamente en los códigos heredados de lo político y lo ético... La deconstrucción no se limita ni a una reforma metodológica sustentadora de la organización dada, ni inversamente a una parodia de destrucción irresponsable o irresponsabilizante que tendría como más seguro efecto el dejar todo como está...” (1984: 33)

Los OI: la educación para el desarrollo

Un primer acercamiento a la temática nos coloca frente al “modelo de desarrollo” que inspira a OI como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y otros similares, que a través de comisiones o comités especiales expresan su opinión acerca de lo que los gobiernos nacionales de América Latina y el Caribe, así como los gobiernos estatales (por ejemplo de Chiapas y Guerrero) deben hacer en materia de educación para acercarse al modelo de “país desarrollado” que se encuentra detrás del modelo de desarrollo económico neoliberalⁱ.

Los OI establecen una estrecha relación entre educación y desarrollo. Esta relación, sin embargo, debe precisarse para ser entendida. Esto es, hay un tipo peculiar de educación que se establece como condición básica para conseguir el desarrollo de los habitantes de las diversas regiones de ALC que se expresa en la relación de variables como educación–ingreso, educación–salud, educación–tecnología y educación–acceso a bienes culturales.

Si esto es así (a mayor educación, al menos mayores condiciones para el desarrollo), los problemas de la educación se entenderán como aquellos que entorpecen, bloquean o impiden que un tipo peculiar de educación se presente: la que el desarrollo requiere y que consiste, al menos en este nivel del análisis, en la generación de disposiciones en las

personas que las habiliten para su incorporación al mercado de trabajo y al de bienes y servicios (trabajadores y consumidores en vías de desarrollo).

Para profundizar en la reflexión sobre las implicaciones de la posición de los OI al respecto, es necesario establecer con cuidado algunas cuestiones básicas. Comencemos con el concepto de educación que se utiliza en los documentos recientes elaborados por los especialistas del Banco Mundial (BM), la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) y otros como los que proponen sistemas y medidas internacionales sobre la evaluación de la educación y que se exponen en informes como el desarrollado por el Programa de Evaluación Internacional del Alumnado (PISA), los Programas de las Naciones Unidas que se ocupan del desarrollo y la educación, principalmente en América Latina y el Caribe (CEPAL y UNESCO).

Para el Banco Mundial (BM) la educación es un proceso que puede ir desde el nacimiento del sujeto hasta la conclusión de sus estudios terciarios. Esto es, entiende que son varias las etapas por las que las personas transitan para devenir educadas. La primera etapa es denominada la educación inicial o educación para la primera infancia; al concluir esta etapa se inicia la educación pre-escolar y luego la educación primaria, la secundaria y, finalmente la terciaria.

La definición de educación inicial o de la primera infancia está acotada a aquella que se brinda desde el nacimiento hasta los tres años de edad y, según el BM, se está expandiendo rápidamente en América Latina y el Caribe (ALC); este tipo de educación incluye servicios de salud y nutrición. Al parecer, este proceso va acompañado con la incorporación de la mujer al mundo del trabajo remunerado y al cambio radical en la forma nuclear que adquiere la institución familiar en la medida en que ésta se urbaniza.

Es muy interesante observar cómo en el esfuerzo por definir la educación, quienes redactan los informes del BM, al referir a los desafíos que enfrenta la educación en ALC, introducen el concepto de instrucción, al sostener, por ejemplo, que para la eliminación del déficit educativo de los pobres, especialmente con respecto a sus *grados de instrucción*, es decir, el número de años de educación (sic) que reciben (BM, 1999: 61), y que será necesario para formarlos o dotarlos de las disposiciones que les permitan salir de su estado de pobreza y de pobreza extrema en el mayor de los casos. No está demás señalar lo que se revela detrás de la concepción que el BM propone para considerar el estudio de los procesos educativos; esto es, no debe confundirse el concepto de instrucción con el de educación. Sin embargo, si consideramos que los redactores de estos informes no sólo han encontrado cierta correspondencia entre los dos conceptos, sino que los utilizan como sinónimos, es fácil comprender como es que entienden que en todos los países de la región, la educación debe desempeñar un papel vital en el fomento del progreso económico y el cambio social (BM, 1999: 80), pues al parecer, consideran que el número de grados (años de escolaridad, si se quiere) promedio de la población incrementa exponencialmente las posibilidades de progreso y la reducción de las desigualdades y la brecha (cambio social) económica y tecnológica con la que caracterizan el desarrollo de ALC respecto de los países del norte desarrollado.

Así, el BM considera que el vínculo principal, que se presenta, entre la educación y el mundo laboral en ALC, ocurre en los centros técnicos y profesionales o servicios nacionales de aprendizaje técnicoⁱⁱ. Es decir, no todo tipo de educación es útil al progreso y al cambio social, sino, sobre todo, aquella asociada, o que se adquiere, para la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo remunerado. Esto es, el contenido de la educación debe considerar que, además de las necesidades académicas satisfechas por los

sistemas escolares públicos formales, otros temas importantes para el desarrollo personal y social de la juventud de ALC incluyen el empleo y la transición de la escuela al trabajo, la salud adolescente, la armonía intercultural, la toma de conciencia sobre el medio ambiente y la participación política. Es decir, consiste en un conjunto de disposiciones técnicas y culturales que requiere la adaptación del sujeto a las necesidades de desenvolvimiento de la infraestructura tecnológica y productiva, de quien lo emplea y que éste percibe como necesarias. La educación-instrucción debe proveerlo de las habilidades, destrezas, capacidades y disposiciones necesarias para integrarse a la dinámica del mundo globalizado que exige flexibilidad, disposición para la movilidad, la adaptación y la cultura necesaria para asumir la dinámica propia de la lógica que le da sentido a la vida moderna en los inicios del siglo XXIⁱⁱⁱ, pero es fundamental que en las escuelas se deba enseñar habilidades que guarden relación con las necesidades del mercado laboral, a la par de fortalecer la alfabetización asociada a las nuevas tecnologías de información y comunicación del mundo globalizado. Su insistencia en estas cuestiones subsume la idea de que la tarea básica que quieren que el entramado escolar resuelva es de la disposición “cultural” de los individuos para formar parte de la sociedad actual. Esto es, la alfabetización o desarrollo de habilidades verbales y las propias del razonamiento matemático los debe predisponer para adaptarse a las necesidades del empleador, tanto cuando lo contrata como cuando lo despide; tanto cuando se expande el crecimiento económico como cuando éste se contrae; tanto cuando se integra una nueva tecnología necesaria a la competencia intercapitalista, como cuando ésta se mantiene aún siendo obsoleta; tanto en procesos mano de obra intensivos como en procesos intensivos de capital.

Así, la educación es fundamental, al menos por dos motivos: en primer lugar, siempre ha sido un complemento clave del avance tecnológico (la evidencia indica que los beneficios de la transferencia de conocimientos que surgen de la inversión extranjera directa y de la liberalización del comercio, entre otros, se ven incrementados cuando existen mayores acervos de capital humano); en segundo lugar, el cambio tecnológico producido en el siglo XX ha inclinado cada vez más la balanza a favor de los trabajadores calificados y este factor parece ser la fuerza clave que genera la creciente diferencia salarial entre los individuos calificados y los no calificados en países industrializados (BM, 2003: 1-2); diferencia que se expresa en los indicadores de desarrollo humano como lo son la misma educación, la salud, la vivienda, el ocio y otros.

En una síntesis apretada de lo hasta ahora abordado, entonces, encontramos que el concepto de “educación” que se deriva de los planteamientos arriba señalados es el que soporta la idea de la educación en una acepción “*restringida*” que se expresa con mayor nitidez en el concepto de “*instrucción*”, pero que no se restringe a él, y que adquiere su significado más exacto en la expresión de la “*educación como factor de la producción*” en forma de “*capital humano*”. Es decir, para los organismos internacionales un sujeto educado no es otro que aquel que ha logrado acumular el capital^{iv} (lingüístico, científico, cultural, social, tecnológico, etc.) que le permite incorporarse al mundo del trabajo con éxito^v; aquel que se adapta y que cuenta con las disposiciones para adaptar y adaptarse a los cambios vertiginosos que el mundo globalizado le presenta constantemente, tanto al nivel de la tecnología, como al nivel de la movilidad social, económica y geográfica, propias de los inicios del nuevo siglo. Se necesitan trabajadores calificados para implementar nuevas tecnologías y por ello, se requieren trabajadores, ingenieros, y científicos calificados para

producir adaptaciones importantes de las tecnologías existentes y, más aún, para crear nuevas (BM, 2003: 8).

En ese mismo sentido, recientemente se ha comenzado a extender, en su versión restringida, el concepto de “educación para la vida”^{vi} que se expresa en la idea de que la institución escolar debe enseñar a los alumnos a “aprender a aprender”, tanto al interior y en su tránsito por la institución escolar, como en el mundo del trabajo. Aprender a aprender como un dispositivo necesario para que el “trabajador calificado” (que ha pasado por la institución escolar) se adapte a los vertiginosos cambios que implica la superación constante de las capacidades tecnológicas propias de la industria globalizada que marca los inicios del siglo XXI en su vida útil^{vii}. Aprender a adaptarse a las necesidades de la empresa (tecnológicas y administrativas); aprender a adaptarse a las necesidades de la producción (elevar, reducir, manejar la productividad según las necesidades del mercado); aprender a adaptarse al uso que la empresa hace de su energía y a las condiciones en que puede reponerla antes de iniciar el siguiente ciclo (ocio, sueño, salud, alimentación) de la producción.

Las limitaciones propias del uso restringido del concepto de educación (como mera instrucción para el mundo del trabajo remunerado), marcan las posibilidades (también restringidas) de estos organismos para reconocer y plantear los problemas educativos en ALC y, sobre todo, en el sur de México; al reconocer un solo destino posible, al no reconocer posibles alternativas de organización diferente de la energía social y política de ALC para generar condiciones de su reproducción cultural en el futuro próximo, renuncian a las posibilidades que abren los procesos educativos que explican la pervivencia de las culturas originarias en ALC luego de más de quinientos años de conquista y colonización y

aquellas que se derivan de un posible “encuentro entre culturas” o que esperan, algún día, significar, “la educación intercultural” que ha comenzado a ponerse en boga.

Ante las dificultades que el uso restringido del concepto de educación ha presentado para la aceptación de los resultados de los informes presentados recientemente por los OI considerados en este análisis, se ha recurrido al concepto de “educación intercultural”, con su derivado “educación para la intercultural” y sus competidores “educación multicultural” o “pluricultural”^{viii}. Nuevamente enfrentamos las limitaciones del concepto cuando éste se restringe al espacio escolar o cuando se supone que quienes deben aprender la interculturalidad son los pueblos originarios de ALC. En algunos países, incluso, sólo se refiere a la educación que el Estado provee a las comunidades y pueblos indígenas. No considera que dicha categoría, “la interculturalidad”, deba aplicarse (por lo menos no lo hacen explícito en sus informes) a todos los proyectos educativos (públicos y privados) que se llevan a cabo en esta región del mundo o en otras.

La exclusión^{ix} de los conocimientos generados, cuidados y reelaborados por las comunidades indígenas y rurales (incluso muchos de aquellos generados luego de la conquista reiterada de ALC), propios de la cosmovisión de estos pueblos, del circuito escolar^x supone la ausencia de educación a quienes optan (pueblos enteros incluso) por mantenerse perviviendo con ellos. Los analistas internacionales suponen que se les ha dejado “al margen” del desarrollo y, desde luego, se concluye que al nivel de la política nacional debe hacerse algo al respecto para integrarlos al mundo globalizado, pues de otra forma, desaparecerán o, al menos, no serán beneficiados con los productos del desarrollo.

¿Cómo trascender la visión restringida de los OI sobre la educación?

La posibilidad de profundizar en la comprensión y crítica de estas posiciones, implica la deconstrucción del discurso educativo impulsado por estos OI a través de la fórmula educación=desarrollo con todas sus implicaciones.

Para ello es necesario comprender que en este discurso dominante de “educación”, proveniente de los OI, se han subsumido paulatinamente, o han comenzado a dejarse de lado, dadas las implicaciones que han tenido en la constitución de las rutas de la democratización en ALC, la idea de “ciudadano” o de la participación de los sujetos en la vida civil de sus pueblos (al menos se le ata a la idea de que “son” en la medida de que están capacitados para responder a las demandas de sus empleadores). La civilización de la educación (la presencia de las empresas privadas, de la sociedad civil, en la educación, a la par o por encima de la participación estatal) se ha orientado bajo el paradigma de la instrumentalización de la vida de quienes transitan por el entramado institucional escolar en ALC.

En este sentido, no está de más llamar la atención sobre la forma en que se conceptualiza la “educación de calidad” que significa a la institución escolar en la que se forman los recursos humanos reclamados por el mundo del trabajo y la idea de su segmentación y orientación como lo han señalado ya autores como Giroux (2001), Apple (1998), Willis (1994) y otros y que suponen que los futuros responsables de las direcciones, gerencias o departamentos fundamentales, “los ejecutivos”, son formados en instituciones escolares ex profeso o en las prestigiosas escuelas de negocios del Norte de América o Europa^{xi}.

Conceptos desarrollados, por ejemplo, por el equipo de APPEAL, bajo la dirección de Adriana Puiggrós (2004) como el de “saberes socialmente necesarios”, que podría

desdoblarse en conceptos como “saberes socialmente necesarios para la sobrevivencia de las culturas originarias en la sociedad actual” y que reformulados en torno a conceptos como el de “crisis estructural generalizada (de Alba, 2005), podrían, productivamente, expresarse en los “saberes socialmente necesarios para transitar en la crisis estructural generalizada de la sociedad actual”, asociados al “aprendizaje” y la “educación” que se presenta fuera del circuito cerrado del entramado institucional escolar. Conceptos que quedan fuera de la consideración de estos organismos, pues escapan a las posibilidades conceptuales y categoriales asociadas a los conceptos de “desarrollo” y “progreso económico” atados al modelo norteamericano y europeo de “mundo desarrollado” o “país industrializado”, hacia los que se espera evolucionen los países y naciones de ALC inevitablemente^{xii}, según los OI que aquí se han tomado en cuenta.

Conclusión

Con lo expuesto aquí se concluye que, pensar los problemas educativos en contextos concretos, como son el caso de las entidades “más pobres” del país (Chipas y Guerrero), requiere de una mirada distinta a la que nos proporcionan los OI, a través de informes y evaluaciones en los que expresan una conceptualización de educación restringida.

Enriquecer el debate conceptual en torno al concepto de educación es una tarea y un compromiso para los investigadores educativos que buscan soluciones a los problemas sin claridad teórica o que asumen el discurso proporcionado por los OI de manera acrítica.

En la deconstrucción de los discursos dominantes sobre la educación se hace necesaria la búsqueda de nuevos marcos de inteligibilidad, al respecto es conveniente recuperar planteamientos teóricos que toman como punto de partida la realidad educativa del contexto latinoamericano.

Bibliografía:

- Apple, M. (1998) Política cultural y educación. Madrid, España: Morata.
- Banco Mundial (1999) La educación en América Latina y el Caribe.
- Banco Mundial (2003) Estrategias de desarrollo de los estados del sur de México.
- Banco Mundial (2003a) Construyendo sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria.
- Banco Mundial (2004) La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y la estrategia del gobierno.
- De Alba, Alicia (2005) Currículo complejo: la tarea de imaginar, idear ya ctuar en el contexto de crisis estructural generalizada. Conferencia magistral. III Congreso Internacional de Educación en Chiapas, México. 8 de septiembre de 2005.
- De Ferranti, David, et al (2003) Cerrar la brecha en educación y tecnología (estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe), Washintong D. C., BM-Alfaomega.
- Derrida, Jaques. (1984) Kant: el conflicto de las Facultades, tomado de La filosofía como institución, Barcelona, Ediciones Granica; reimpresso en Cuadernos de Formación Docente, No. 26, agosto de 1988, ENEP-Acatlán-UNAM, pp. 9-46.
- Giroux, Henry (1994) “Jóvenes, diferencia y educación posmoderna”. En Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona, España: Paidós, pp. 97-128
- Giroux, Henry (2001) Política y práctica educativa. Barcelona: España: Grao
- Puiggrós, Adriana y R. Gagliano (2004) La fábrica del conocimiento. Rosario Santa Fé, Argentina: Homo sapiens editores.
- Willis, Paul (1994) “La metamorfosis de mercancías culturales”. En Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona, España: Paidós, pp. 166-206

ⁱ Resignificar el concepto de desarrollo no necesariamente implica la imposibilidad de realización de las posibilidades humanas. Quizá las discusiones de Bourdieu, Beck, Giddens, Touraine, Habermas, Lyotard, Laclau, Mouffe, Freire, entre otros, nos presentan contribuciones útiles al esclarecimiento de las posibilidades de nuestros pueblos como alternativas de futuro que toman como punto de partida la reconsideración de las posibilidades materiales, culturales, políticas y

sociales de hacerlo. Esto es, la educación desarrollo=modernidad=neoliberalismo=capitalismo=destino, debe ser reconceptualizada y, quizá, hasta abandonada.

ⁱⁱ Aunque es un asunto que se tratará posteriormente, no está de más señalar que han dejado fuera la educación especializada que reciben los jóvenes que se integran al trabajo sin haber completado los ciclos de escolarización y que es recibida en los espacios de trabajo impartida por otros trabajadores ya habilitados y cuyos saberes prácticos les proveen de lo necesario para continuar ocupando un puesto de empleo, aún por encima de los sujetos que se han formado al interior de las instituciones escolares.

ⁱⁱⁱ No debe extrañar, en este sentido, que así como en momentos parecen diferenciar conceptos como el caso ya comentado de la educación versus la instrucción, ahora también se incluye al de la flexibilidad o el de la movilidad; es decir, por un lado se espera un trabajador “educado” en la especialización y por otro se exige “educarlo” para la flexibilidad (cambio de puestos al interior de la organización o cambio radical de actividades y de organización), a la par que se le “eduque” para adaptarse a los cambios de localidad o al lugar donde la empresa lo requiera y por otro, oponerse a la migración de trabajadores hacia los centros de empleo). Estos usos conceptuales, quizá expresen las contradicciones internas de quienes redactan los informes al interior de los diversos comités, pero, a la par, expresan con claridad las contradicciones propias del modelo de desarrollo que los OI pretenden promover para ALC.

^{iv} Se utiliza el concepto de “capital” en el sentido en que Bourdieu lo propone.

^v El concepto de “mundo del trabajo” tampoco se utiliza aquí en un sentido “amplio”, sino en su versión “restringida” que lo generaliza desde su versión de “mundo del trabajo remunerado”; pero podrían construirse, otras versiones del concepto como “trabajo productivo”, “improductivo”, “comunitario”, “colaborativo”, “solidario”, etc. igualmente útiles y que si mantienen su relación con la educación, podrían abrir espacios de reflexión que parecen no explorar los OI.

^{vi} Debe tenerse cuidado de no confundir el contenido del concepto en la acepción con que los OI lo significan; esto es, en el discurso de los OI el concepto solo incluye su “versión restringida” a las capacidades del aprendizaje que los trabajadores deben desarrollar para no ser despedidos en el momento en que la máquina es relevada por una nueva máquina mucho más compleja. El trabajador debe tener las disposiciones necesarias para aprender rápidamente a operarla. En el mismo caso se

encuentran las denominadas “condiciones laborales”; es decir, el trabajador, debe contar con capacidades para aprender a vivir en “nuevas condiciones laborales” que, por ejemplo, le sustraen posibilidades de sostenimiento una vez que le ha dejado de ser útil a la empresa (ahorro para el retiro, seguro del desempleo, etcétera).

^{vii} El concepto “vida útil” lo utilizan los OI en su versión “restringida”, ya que se usa para significar los años que el trabajador le es útil al empleador y que legitiman y legalizan los acuerdos que las respectivas clases políticas, dirigencias sindicales y patronales, toman al momento tanto de legislar en materia de trabajo como en las revisiones que se hacen a los contratos colectivos, a la par de las cláusulas que se incluyen en los tratados internacionales en materia de ocupación temporal y permanente de fuerza de trabajo o uso de los “recursos humanos”.

^{viii} Para el caso de México y por su importancia en Chiapas y Guerrero, deberá recuperarse el concepto de “educación bilingüe y bicultural” que las últimas décadas del siglo XX estuvieron de moda e iluminaron las acciones del estado en materia de educación respecto de los pueblos indígenas.

^{ix} En algunos casos incluso el “desprecio”.

^x En ocasiones incorporados sólo como folclor al circuito escolar.

^{xi} En varios casos, pero el mexicano en particular, encontramos que los funcionarios públicos, en particular los responsables de la política económica y los de la política social, han realizado sus estudios en estas universidades. En casos específicos son los presidentes de estos países, incluso, los que han estudiado en ellas.

^{xii} La presencia de Hugo Chávez en Venezuela y las tendencias expansivas del régimen castrista cubano parecen demandar explicaciones sobre alternativas de “desarrollo” en ALC cuyo modelo parece moverse y de-centrarse del modelo norteamericano y europeo. Aunque habría que precisar con mucho más cuidado, la presencia de los grupos guerrilleros en Chiapas, Oaxaca y Guerrero (aunque no excluye su presencia en otras áreas geográficas del país, son otras tantas llamadas de atención sobre la capacidad de exclusión del modelo de progreso y desarrollo que los OI se empeñan en promover y que demandan, o por lo menos requieren, un uso “ampliado del concepto de educación” como lo hemos señalado más arriba.