



**PROPUESTAS DEL BANCO MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN EN
AMÉRICA LATINA: UN ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LOS
PRINCIPIOS FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN**

***WORLD BANK PROPOSALS FOR EDUCATION IN LATIN AMERICA:
A CRITICAL ANALYSIS FROM THE PHILOSOPHICAL PRINCIPLES
OF EDUCATION***

RAQUEL FLORES BERNAL
Universidad Bernardo O'Higgins

EMIVALDO SILVA NOGUEIRA
Pontificia Universidade Católica de Goiás

GABRIEL VALDÉS-LEÓN
*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Universidad Bernardo O'Higgins*

Recibido: 13/02/2022

Aceptado: 22/06/2022

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar críticamente, desde los principios filosóficos de la educación, las propuestas del Banco Mundial para la educación en América Latina y el Caribe después del contexto conocido como las “décadas perdidas” en las

dictaduras y la deuda externa latinoamericana resultante de estos años. Los aspectos centrales estudiados en este artículo se refieren al contexto de las políticas educativas en América Latina y el Caribe desde la década de 1980, las nuevas propuestas sociales y educativas del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Finalmente, se identifica que estas han desembocado en una transgresión sistemática a los principios filosóficos de inclusión, calidad, diversidad y democracia en la educación, por lo que se releva la necesidad de fortalecer estos aspectos en atención a los continuos desafíos educativos en el contexto político neoliberal actual.

Palabras clave: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, educación, políticas educativas.

ABSTRACT

This study aims to critically analyze, from the philosophical principles of education, the proposals of the World Bank for education in Latin America and the Caribbean after the context known as the "lost decades" in the dictatorships and the Latin American foreign debt resulting from this years. The central aspects studied in this article refer to the context of educational policies in Latin America and the Caribbean since the 1980s, the new social and educational proposals of the World Bank and the International Monetary Fund. Finally, it is identified that these have led to a systematic transgression of the philosophical principles of inclusion, quality, diversity and democracy in education, for which the need to strengthen these aspects in attention to the continuous educational challenges in the political context is highlighted. current neoliberal.

Keywords: World Bank, International Monetary Fund, education, educational politics.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio consiste en analizar críticamente las propuestas del Banco Mundial para la Educación en América Latina desde los principios filosóficos subyacentes, con el fin de ampliar y actualizar el debate educacional en un contexto histórico fragmentado en que la “guerra del neoliberalismo contra la educación superior” (Giroux, 2018) parece agigantarse y direccionar la educación a una esfera de menor influencia social.

A partir de los años ochenta, la llamada “década perdida” (Brieger, 2002, p. 341), a causa de las dictaduras y la elevada deuda externa en América Latina, determinó que el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional definieran y exigieran el compromiso del pago de la misma. Los estados endeudados adoptaron una serie de medidas al interior de cada país: en primer lugar, el pago del endeudamiento externo y, en segundo lugar, la reducción del desequilibrio fiscal, para recién después focalizarse en políticas de Estado. Es así como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial se convierten en organismos de orientación y control de las políticas internas de los países, con alta influencia en las legislaciones locales, por lo que resulta relevante cuestionarse sobre los principios filosóficos que subyacen a las decisiones de estos organismos.

El Banco Mundial ha sido responsable e impulsor, en los últimos 20 años, de la instauración de la política neoliberal a través de las reformas estatales en el ámbito de los gobiernos, así como de la implantación de las reglas de competitividad en las negociaciones globalizada del intercambio económico transnacional.

En esta década (los 80’) son definidas las reformas para jibarizar los Estados, y las inversiones del Banco Mundial en los países de América Latina están orientadas al ajuste y la reforma del sector público. Esto conlleva una serie de principios rectores, presentados en el Consenso de Washington¹ (del Banco Mundial) de fines de los 80’. Estos principios son: reducción del gasto público; apertura comercial a través de la reducción de las tarifas de importación; reformulación de las normas que restringen el ingreso de capital extranjero; desregulación de los mercados domésticos por la eliminación de los instrumentos de intervención del Estado, como el control de precios, la privatización de las empresas y los servicios públicos.

Por lo tanto, la hipótesis central que guía nuestras reflexiones es que todas estas medidas entre el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional transgreden los principios filosóficos de inclusión, equidad y calidad (Morales-Gómez et al., 2019), pues, si bien apuntan a colocar a los países en el camino de un desarrollo sustentable, la deuda externa, lejos de disminuir, se incrementó año tras año, y el deterioro social fue cada vez mayor.

1 Rangel y Garmendia (2012, p. 46) registran que “la agenda del Consenso de Washington fue desarrollada en lo profundo de la crisis de la deuda y propugnaba tipos de cambio competitivos para promover un incentivo para el crecimiento de las exportaciones, liberalización de importaciones, la generación de ahorros domésticos adecuados para financiar la inversión (principalmente ajustando la política fiscal), y por recortar el hinchado papel del Estado para permitirle concentrarse en la provisión de servicios públicos básicos y un marco para la actividad económica”.

PRINCIPIOS FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN

Los principios filosóficos de la educación serán entendidos, para nuestros fines, como un elemento clave dentro de una propuesta más amplia y abarcadora: los fundamentos filosóficos de la educación. En efecto, la literatura especializada suele definir estos fundamentos de una manera holística e integral, que involucra aspectos biopsicosociales, contextuales, teórico-prácticos y axiológicos, entre otros (Ramos Serpa, 2005; Morales-Gómez et al., 2019; Carmona, 2022).

Si bien existe consenso en el carácter complejo de los fundamentos de la educación, las grandes diferencias se encuentran en el énfasis que los investigadores le entregan a uno u otro aspecto: mientras autores como Caiza (2016) enfatiza en el carácter práctico-funcional de estos pilares, en tanto directrices que propician el desarrollo del país (p.110), Ramos Serpa (2005) releva la contribución de estos en el proceso pedagógico: “el análisis filosófico de la educación, y en particular del proceso de enseñanza-aprendizaje que allí tiene lugar, ofrece un conjunto de instrumentos teórico-prácticos que permiten desenvolver la actividad educacional de un modo más consciente, óptimo, eficiente, eficaz y pertinente” (Ramos Serpa, 2005, p.2).

Ahora bien, el presente trabajo toma la propuesta de Morales-Gómez et al. (2019) debido a que recoge este carácter abarcador de los principios educativos y, además, ofrece una síntesis que surge desde una revisión documental que, dada su completitud y sistematicidad, nos servirá como grilla de análisis de las propuestas del Banco Mundial (ver Tabla I). Los autores señalan que son siete los elementos fundamentales que debiesen sostener un modelo educativo, a saber, principios, fines, criterios, premisas, valores, conceptos y contextos, de los cuales hemos optado por el primero debido a que es el ámbito que permite un análisis más profundo y enriquecedor al revisar las políticas educativas de las últimas décadas en América Latina.

Principios	Descripciones
Principio de Autonomía	Pensar, actuar y valerse por sí mismo, tomando en cuenta a los demás.
Principio de Calidad	Mejoramiento continuo e innovación
Principio de Convivencia	Tolerar, comprender y valorar a los demás como son, a fin de construir y mantener una cultura de paz.
Principio de Democracia	Respeto a los derechos humanos y solidaridad internacional, en la independencia y la justicia, en beneficio de todo el pueblo.
Principio de Desarrollo	Desarrollo de las capacidades humanas hasta el límite de las aptitudes y talentos.
Principio de Diversidad	Respeto a las particularidades de cada cultura y a las diferencias individuales.
Principio de Equidad	Aseguramiento de la igualdad, respetando las diferencias, en cuanto al acceso, permanencia y buenos resultados en el sistema educativo para todos.
Principio de Equilibrio	Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, promoviendo al mismo tiempo el conocimiento y la valoración de la pluralidad cultural.
Principio de Gratuidad	Financiamiento de todo el sistema educativo hasta el tercer nivel por parte del Estado.
Principio de Identidad	Conjunto de valores, símbolos, tradiciones, creencias y pautas de comportamiento compartidos por una o varias culturas en todas sus manifestaciones.
Principio de Inclusión	Educación y oportunidades para todos, sin ningún tipo de discriminación.
Principio de Libertad	Independencia para opinar y decidir sobre diversas ideas o doctrinas (religiosas, filosóficas, morales, políticas, económicas).
Principio de Laicidad	Educación pública basada en el respeto e independencia frente a religiones, cultos y doctrinas, evitando la imposición de cualquiera de ellos y garantizando la libertad de conciencia de los miembros de la comunidad educativa.

Tabla I: Principios filosóficos para un modelo educativo. Fuente: Morales Gómez et al. 2019, p. 120

De esta manera, y sobre la base del modelo de análisis señalado, realizaremos una revisión de las propuestas que el Banco Mundial ha realizado para la educación en América Latina e iremos señalando qué principio se han transgredido, con el fin de realizar un comentario final orientado hacia la identificación de desafíos que permitan fortalecer la educación en América Latina.

CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (ALC)

Durante el periodo en cuestión, el Banco Mundial comenzó a operar en áreas antes reservadas a organismos de la comunidad internacional, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), e incluso la Oficina Internacional del Trabajo (OIT).

Por otro lado, el recorte financiero de organismos de perfil más progresistas, como la UNESCO de los años 60', conllevó un mayor intervencionismo en la política educativa, en gran medida a través de las reformas de los Estados. Es así como el Banco Mundial va convirtiendo a la educación de ALC, de forma sostenida y sistemática, en un instrumento para la aplicación de las reglas de mercado (principio de autonomía). Según esta concepción, el sistema educativo debe funcionar como elemento diferenciador y selector de los individuos "más capaces", porque ellos son de naturaleza desigual. La consigna del éxito, para individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia con los demás (principio de equidad). Ser competitivos significa estar en capacidad de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios. El análisis económico se ha convertido en la metodología central para el diseño de políticas educativas, y con esto se busca institucionalizar los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura, como el individualismo y la competitividad (principio de convivencia). Ricardo Motta (1995, p. 12), ex gerente de Programas de Calidad en IBM / Brasil, observa que

las bases para la competencia han cambiado drásticamente en la década de 1990. Lo que se consideró innovador y creativo fue la base para obtener una ventaja competitiva en la década de 1980, como la calidad y el bajo costo. Hoy esto se ve simplemente como un requisito mínimo para penetrar incluso diferentes segmentos del mercado. Actualmente, ya no es posible desarrollar y comercializar un producto únicamente para el mercado local de la compañía. El espectro de la competencia abarca todo el mundo y nos pide que pensemos globalmente para lograr economías a escala mundial.

Para la implementación de este modelo se requiere que los trabajadores de ALC, desde los niveles más pobres de ingreso hasta los de niveles medios, enfrentados al mercado mundial de trabajo, deban renunciar a las leyes que los protegían, "flexibilizando" sus condiciones de trabajo y asumiendo el peso del riesgo del capital, que ya no asumen los dueños del capital: si el mercado cambia

y la empresa entra en crisis el trabajador no tiene derechos que lo protejan de reducciones salariales y/o despidos.

Además de esto, deben competir con trabajadores más baratos y despojados de derechos humanos, así como con los más capacitados del mundo, que están además equipados con una tecnología de punta (principio de desarrollo).

LAS NUEVAS POLÍTICAS SOCIALES DEL BANCO MUNDIAL Y EL FONDO MONETARIO INTERNACIONAL

Las nuevas políticas sociales planteadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional se caracterizan por la expresión “salud, agua, saneamiento y educación para todos”, pero no empleo ni, por tanto, ingreso para todos (principio de equidad). Esta propuesta, aparentemente de acceso universal, contiene un supuesto, y es que “para todos” significa degradar el concepto mismo de salud, educación o saneamiento, lo que se refleja en el adjetivo “básico”. Es por esta razón que Coraggio (1997, p. 25) define esta política como “falacia en el argumento teórico”.

Las políticas educativas impuestas por el Banco Mundial han sido homogéneas no solo en la región, sino en el mundo (principio de diversidad). Uno de los factores es la simultaneidad con que se emprendieron las reformas educativas en los distintos países y otro es el discurso del que son acompañadas. A pesar de estos antecedentes, no está claro cómo se da en los diversos países el encuentro entre el Banco Mundial y las distintas instancias de gobierno y los diferentes sectores de la sociedad civil, ni tampoco queda claro cuáles serán los énfasis acordados para las políticas educativas en cada país. A modo de ejemplo, mientras en Ecuador la reforma educativa no incluye a la educación indígena bilingüe, en Bolivia esta ha sido incluida como fundamento central de la reforma. Tampoco queda claro por qué en algunos países los créditos del Banco Mundial impulsan la inversión en textos escolares y minimizan la infraestructura, pero en otros priorizan la construcción de edificios, en desmedro de la formación docente.

Otro elemento importante para este análisis es el carácter de las Reformas Educativas implementadas en ALC por el Banco Mundial: debido principalmente al alto endeudamiento de estos países, estos han tenido que centrarse casi exclusivamente en reformas con motivaciones financieras, destinadas a reducir el gasto público en educación y formación. Esta disminución del gasto público en los sistemas de enseñanza de casi todos los países ha excluido de dichos sistemas a los niños de los grupos de bajos ingresos (principios de inclusión y ca-

lidad). Este análisis es apoyado por Giroux (2018), en su reciente trabajo *La Guerra del neoliberalismo contra la educación superior*, en el que se identifica cómo el paradigma neoliberal dirige sus ataques “contra la educación pública y superior, detesta la democracia y considera que dicha clase de educación constituye una esfera cívica tóxica que amenaza el poder, la ideología y los valores corporativos” (Giroux, 2018, p. 18). Además de esto, el autor señala con ironía:

Bienvenidos al mundo distópico de la educación corporativa, donde aprender a pensar, la asimilación de valores públicos apropiados y la transformación en un ciudadano crítico y comprometido se entienden más como un fracaso que como un éxito. En vez de producir “una generación de líderes a la altura de los desafíos”, la misión distópica de la educación pública y superior consiste en producir robots, tecnócratas y trabajadores cualificados (Giroux, 2018, p. 18).

Los programas de evaluación de la calidad de la educación implementados por el Banco Mundial y cuyos propósitos estaban orientados a generalizar las reformas, denunciaban bajos rendimientos en los niveles de conocimiento en materias básicas, presentando diferencias de comportamiento según grupos poblacionales, ingreso y sexo. En la actualidad, las estrategias de calidad implementadas desde el nivel central en cada país buscan evaluar, a través de pruebas, el sistema educativo. Estas pruebas identifican a las escuelas que tienen un buen o insatisfactorio desempeño, y en cierta forma determinan el tipo de prácticas pedagógicas que producen mejores o peores resultados. La misma prueba es administrada a toda la población con realidades socioculturales, étnicas y geográficas distintas, por lo que sus resultados son heterogéneos y, por tanto, poco válidos. La explicación que da el Banco es que desconoce el contexto de los alumnos y, más bien, entrega una explicación desde lo individual:

En los países de ingreso bajo y mediano, las características de la escuela y del aula explican sólo alrededor del 40% de las diferencias de rendimiento; el resto debe atribuirse a características individuales y familiares que normalmente no se prestan a intervenciones en el ámbito de la escuela. (Banco Mundial, 1996).

Esta mirada, en la perspectiva sociológica de Bourdieu (1997), presupone el ejercicio de una violencia que él define como “violencia simbólica” (Bourdieu, 1997, p. 224) porque los niños que no poseen la competencia para funcionar de acuerdo con los códigos privilegiados por el lenguaje adoptan algún criterio de evaluación poco favorable hacia su propia práctica cotidiana. Estos pueden ser niños indígenas, rurales o urbanos (principios de inclusión y convivencia).

También se ejerce violencia simbólica con la imposición de una arbitrariedad cultural, por ejemplo, una norma lingüística impuesta a través de la formación gradual de un “mercado lingüístico” unificado y asimétricamente estructurado. No es, entonces, una forma de dominación ejercida a través de la comunicación en forma explícita y visible, sino que es el ejercicio de la dominación a través de un uso legitimado del lenguaje, sin que esta se reconozca como tal. En Bourdieu (1997), la distribución del “capital cultural”, realizada centralmente por la familia y la escuela, es una fuente indudable de poder junto con el capital económico, pues este se reproduce a través de la herencia familiar y va estableciendo una capacidad de decisión y de poder social crecientes en los sujetos y las instituciones.

El Banco ha incurrido en el desconocimiento de los contextos particulares de los individuos y su cultura, ya que este, cuando quiere apoyar o impulsar algún proyecto nuevo, recurre a algunos ejemplos que muestran lo efectivo o inefectivo (según sus intereses), pero no describe el contexto económico, social, histórico, cultural, institucional, etc., ni tampoco explica el éxito o fracaso de las intervenciones (principio de diversidad). Esto es necesario si se quieren implementar políticas educativas o proyectos en países tan diversos, con realidades geográficas, culturales y sociales tan distintas como en los países de ALC.

LA EDUCACIÓN BÁSICA: PRIORIDAD DEL BANCO MUNDIAL

Es a partir de la década de los noventa, en la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) convocada por la UNESCO, UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial, que se erige la educación básica como responsabilidad del Estado. Además, se promueve que el Estado invierta solo en este nivel, priorizando la escuela primaria como pilar de la estrategia para reducir la pobreza (Torres, 1997). Con esta lógica, el Estado solo puede subsidiar a los más necesitados en desmedro de los niveles subsiguientes (secundario y universitario), en los que se impulsa una política de recuperación de costos, por lo que cada individuo debe comprar sus bienes de educación con los ingresos derivados de sus salarios y, de esta forma, poder continuar estudios (principio de gratuidad).

Detrás de la universalización de la educación básica, existen escuelas primarias de muy distinta calidad, y esta diferencia se oculta bajo la apariencia de un mismo certificado nacional de aprobación. Es así como se hace evidente la dualidad del modelo, donde un derecho pretendidamente universal es ejercido realmente cuando se es ciudadano de primera (con altos

ingresos) y en escuelas privadas o estatales de élite; y como ciudadano de segunda, si es vía escuela pública (de bajo nivel educacional) (principio de inclusión).

Las prioridades del Banco Mundial en Educación, según los documentos analizados, a saber, “Documento estratégico del Banco Mundial: La Educación en América Latina” y “The context: Education in a Changing World”, que ya fueron mencionados en este estudio, corresponden al apoyo al sector de la educación en ALC, y también la de reducir la pobreza mundial mediante el crecimiento económico, servicios e inversiones a favor de los pobres. La meta del BM para la región de ALC, es elevar el nivel de educación, particularmente de los pobres, y de esta manera subir el nivel de capacidades del capital humano de la región; esta sería la única manera de sacar de la pobreza a un gran sector de población, ya que su nivel de educación sería su único capital. De hecho, hasta hoy estos temas siguen ocupando espacio en la agenda 2030 de los derechos humanos:

Los asuntos como la pobreza, el hambre o la salud habían ocupado un espacio marginal en la agenda internacional, dominada por lógicas de seguridad, comercio o diplomacia, y su abordaje se había limitado a los espacios nacionales, con los ODM estos grandes temas globales se incorporan a la agenda de la política internacional (Villalba; Rivero; Guijarro, 2016, p. 2).

El discurso del Banco Mundial a partir de 1990 ha sido declarar la “cruzada en contra de la pobreza” (Finnemore, 1997, p. 16) para elevar el capital humano de la región, particularmente el de los más pobres. Este objetivo, que se ha presentado a la comunidad nacional e internacional como una cuestión primordialmente de equidad, tiene dos componentes: el primero se relaciona con promover el uso productivo del recurso más abundante de los pobres, el trabajo; el segundo, proveer a los más pobres de servicios sociales, en especial salud primaria, planificación familiar, nutrición y educación primaria. Uno de los presidentes del Banco Mundial, Robert McNamara (1916-2009), quien administró entre los años 1968-1981, tuvo un papel central en las políticas del desarrollo humano. En su célebre discurso al consejo de gobernadores en Washington DC, afirmó:

Quienes tienen muchos privilegios son pocos y quienes son desesperadamente pobres son muchos —y cuando la diferencia entre ellos empeora en vez de mejorar— es sólo cuestión de tiempo antes de que haya que tomar una elección decisiva entre los costos políticos de la reforma y los riesgos políticos de la rebelión. Es por ello que las políticas diseñadas específicamente para reducir la privación del 40% más pobre en los países en desarrollo son prescripciones no

sólo de principio sino de prudencia. La justicia social no es únicamente un imperativo moral. También es un imperativo político (McNAMARA, 1981, p. 223).

En esto contexto, el Banco ve la inversión en educación como la mejor manera de aumentar los recursos de los pobres. Su consigna es invertir en la gente, asegurando que todos tengan acceso a un mínimo de educación. Estas políticas no incluyen una concepción acerca de cómo lograr que “el capital humano” sea algo más que recurso barato para el capital y, de hecho, logran la equidad a costa del empobrecimiento de los sectores medios urbanos sin afectar a las capas de altos ingresos (principio de equidad).

Aparentemente se apela al sentido común: quien tenga mejor educación tendrá más oportunidades. En el discurso dominante, se plantea una vuelta renovada a la óptica de los recursos humanos que animó el desarrollo productivo durante el periodo de la posguerra, vale decir, que el conocimiento y la formación de los recursos humanos se convierten en factores clave para la recuperación de las naciones y grupos más rezagados. Los recursos humanos, su educación y calidad formativa, se vuelven clave para implementar transformaciones productivas.

La concepción que está detrás de la consigna “invertir en la gente” es que, al tener mejor acceso a servicios básicos, los pobres tendrán un mayor capital humano y, por tanto, una mayor probabilidad de realizar trabajos productivos y de obtener un ingreso. Sin embargo, en una economía de mercado, esta capacidad está supeditada o depende del acceso a otros recursos (tierra, tecnología, información, etc.) y de los bienes y servicios que produce.

Otro elemento importante es que la calidad de los recursos humanos no se logra solo con la universalización de la educación básica de niños, porque esto va asociado a las condiciones de reproducción de sus familias y comunidades, a la calidad de vida histórica y actual, y también a las expectativas de vida para el futuro. Por este motivo, el desarrollo humano no puede ser planteado solo como el resultado posible de la competitividad (principio de democracia).

Finalmente, la idea de educar a los más pobres con un sistema público que no le entrega todas las herramientas para desarrollar su pensamiento crítico y divergente condiciona a las personas a cumplir un rol social y a no cuestionar las políticas sociales, sino, más bien, a ser meros receptores, y a participar cada vez menos en espacios comunitarios, democráticos y ciudadanos. Sobre este punto, Giroux (2018) hace referencia al plantear la teoría de la “educación distópica en una sociedad neoliberal” (principio de calidad). Para él,

bajo el dominio de los regímenes neoliberales, por diversos que sean, los apóstoles del capitalismo de libre mercado consideran que la noción de educación pública y superior, así como la noción más amplia de educación en cuanto registro primario de una cultura mayor, resulta demasiado peligrosa. El pensamiento crítico y la imaginación de un mundo mejor presentan una amenaza directa al paradigma neoliberal [...]. Este impulso distópico contribuye a producir una miríada de formas de violencia que abrazan lo simbólico y lo estructural como parte de un intento más amplio por definir la educación en términos puramente instrumentalistas y anti intelectualistas (GIROUX, 2018, p. 21).

Esta inversión en la gente que realiza el Banco Mundial no es para mejorar su calidad de vida en particular, sino, más bien, para que funcione el sistema económico imperante con una preparación básica y diferenciada o de mala calidad. De esta manera, obtienen trabajos de baja calidad y, por ende, ingresos que solo satisfacen necesidades básicas que les permite incorporarse al sistema, lo que reactivaría la economía. Es decir, esta inversión en la gente está condicionada a que los individuos mantengan su condición social en forma permanente, y “bajo el régimen del fundamentalismo de mercado, las instituciones destinadas a limitar la desgracia y el sufrimiento humano, así como a proteger a la población de los excesos del mercado, han sido debilitadas o abolidas” (Giroux, 2018, p. 48). En este “mundo feliz”, ironizado por Giroux (2018), “la desigualdad en los ingresos y la riqueza aumenta rápidamente; el sector financiero ocupa ahora una posición sin precedentes en la economía y, entre las consecuencias de esta situación, destaca una “misericordia a escala mundial que no se veía desde la década de 1930”” (GIROUX, 2018, p. 49) (principio de equidad).

Al respecto, Foucault (1979) señala que las instituciones son enclaves de disciplinamiento social, lo lleva a afirmar que la escuela, destinada a brindar protección y seguridad, además de sus objetivos educativos específicos, opera en realidad como “institución de secuestro”. Este es uno de los productos de la modernidad, cuya finalidad primordial es la de fijar a los individuos a los aparatos de normalización que garantizan determinadas formas de producción y reproducción de un orden social (principio de diversidad).

ALGUNAS CONCLUSIONES

A lo largo de la revisión crítica de las políticas del Banco Mundial sobre educación en América Latina, hemos podido observar que son varios los principios que se transgreden: diversidad, inclusión, equidad, democracia, gratuidad,

autonomía y convivencia. No obstante, han aparecido de manera reiterada y sistemática vulneraciones a cuatro de ellos, motivo por el cual nos parece necesario identificar los desafíos que se yerguen en la búsqueda de mejorar la educación latinoamericana:

Principio de inclusión. Las políticas educativas implementadas por el Banco Mundial implican que la equidad ha sido vista fundamentalmente en relación con los más pobres, en general, y a las niñas y las minorías étnicas, en particular. Sin embargo, el problema endémico del bajo nivel educativo en sectores populares y, en particular, el de jóvenes y adultos excluidos de la estructura de los sistemas educativos, no puede resolverse solo con reformas educativas del sistema principal de educación en un contexto de creciente pobreza y exclusión social, pues es necesario incluir a los excluidos. El desafío para los países de ALC consiste en fortalecer y articular una red de instancias de educación formal y no formal que permita obtener certificados de igual calidad que habiliten para el mundo social, político y económico.

Principio de calidad. La escuela es vista como “empresa” que ensambla y organiza insumos de la educación y produce recursos humanos con un cierto nivel de aprendizaje. Se pretende que lo haga como cualquier empresa sometida a la competencia: al mínimo costo posible. Para definir las políticas educacionales, el modelo sugiere hacer estudios que relacionen algunos insumos escolares (como presencia o ausencia de libros; profesorado capacitado o no, número de alumnos por clase, sueldo de los docentes), y los resultados del aprendizaje logrado por los estudiantes, es decir, medir el “costo-beneficio”. Este es un análisis restringido y marginal, puesto que no considera la presencia de otros factores que también están interviniendo en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, como ritmos de aprendizaje, capital cultural, pertinencia de los contenidos, interacción profesor-alumno, expectativas de los padres, madres y el profesorado.

Principios de diversidad y democracia. En este escenario, las políticas sociales están pensadas para instrumentar la política económica. Su principal objetivo es reestructurar al gobierno, descentralizándolo o, a la vez, reduciéndolo. Aparentemente, de la descentralización se espera que en el ámbito de cada establecimiento se adopten medidas locales, con mejor y mayor conocimiento de las condiciones específicas, necesidades e intereses.

Para el Banco, estas medidas locales o descentralizadas deben desarrollar las capacidades básicas de aprendizaje en la enseñanza primaria y en la enseñanza secundaria, lo que se traduce como contribuir a satisfacer la demanda de “trabajadores flexibles que pueden fácilmente adquirir nuevas habilidades”. La

autonomía aparente que daría la “descentralización de los establecimientos educacionales” y que esta sea pertinente a las demandas y necesidades de la comunidad local no es tal, porque se considera que lo más seguro es invertir en educación básica. Lo de “básica” apela a su posición lógica en la base del conocimiento (lecto- escritura, matemática, resolución de problemas). En este desarrollo cognitivo, no se considera el pensamiento que es tentativo, probativo, provisional, exploratorio e interrogador, y el que es construido por cada estudiante. Tampoco se hace alusión a que el sistema educativo le brinde las oportunidades para que las experiencias sean analizadas y organizadas por el pensamiento reflexivo y creativo, en lugar de una colección de hechos y datos seleccionados por adición, uno tras otro.

Por lo tanto, el desarrollo de un pensamiento reflexivo y creativo en el sistema educativo es una llave de entrada para provocar un cambio sustancial en la concepción educativa para los países de América Latina y el Caribe, y en la transformación de profesores y alumnos como personas reflexivas-creativas e íntegras, portadoras de habilidades, disposiciones y valores para la investigación y construcción eficaz del conocimiento en todos los campos. Reconocemos que la tarea de transformar lo educativo no es sencilla, implica poner en movimiento procesos que afectan estructuras, hábitos, intereses, modelos y, en definitiva, una cultura institucional que, pese a todos sus defectos o limitaciones, ofrezca un amparo, un referente y un sentido profesional e incluso social para las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial. *Documento estratégico del Banco Mundial: La Educación en América Latina y el Caribe*. Washington. 1999.
- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo veintiuno Ed. 1997.
- Briege, P. De la década perdida a la década del mito neoliberal. En: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. *La Globalización Económico Financiera. Su impacto en América Latina*. Buenos Aires, 2002.
- Caiza, José Ernesto. *Fundamentos filosóficos de la educación ecuatoriana: aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje*. 2016. Tesis de Maestría. PUCE.
- Cármona, Luis Alberto. En contexto para una filosofía de la educación y una educación filosófica en América Latina. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 2022, vol. 43, no 126.

- Coraggio, José Luis. Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción? En: CORAGGIO; TORRES. *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila– CEM, 1997.
- Darling-Hammond, Linda & John D. BRANSFORD. The context: Education in a Changing World. Chapter one Reviewed Work: Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do, Review by: Ryan Hourigan Bulletin of the Council for Research in Music Education. 167 (Winter, 2006), pp. 77-85
- Finnemore, Martha. Redefining development at the World Bank. En: Frederick F. Cooper y R. Packard (eds.). *International Development and the Social Sciences. Essays on the History and Politics of Knowledge*. Berkeley: University of California Press, 1997.
- Foucault, M. *Microfísica del poder*. Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. 2 ed. Madrid: De la Piqueta, 1979.
- Giroux, Henry A. *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Traducción: Agustina Luengo. Edición digital: José Toribio Barba. Barcelona: Herder Editorial, 2018. Disponible en: ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ubo/detail.action?docID=5635886>. Accesado día 12 de agosto de 2019.
- Mcnamara, Robert. *The McNamara Years at the World Bank. Major Policy Addresses o Robert S. McNamara, 1968–1981*. Baltimore: The World Bank/Johns Hopkins University Press, 1981.
- Morales-Gómez, Gonzalo, et al. ¿ Qué significa “fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad?. *Revista Ciencia Unemi*, 2019, vol. 12, no 31, p. 116-127.
- Motta, Ricardo. A busca da competitividade nas Empresas. En: *RAE EXECUTIVA*. São Paulo: EAESP / FGV. v. 35, n.1, Mar/Abr, 1995. Disponible in: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a03v35n2>. Accesado día 12 de agosto de 2019.
- Ramos Serpa, G. (2005). Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la filosofía de la educación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(8), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3682775>
- Rangel, Rubí Martínez; Garmendia, Ernesto Soto Reyes. El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. In: *Política y Cultura*, primavera 2012, núm. 37, p. 35-64. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n37/n37a3.pdf>. Acceso día 08 de agosto de 2019.
- Torres, R. *Mejorar la Calidad de la Educación Básica: Las estrategias del Banco Mundial*. Sao Paulo. Brasil, 1995.

Villalba, Amancay; Rivero, M. del Mar; Guijarro, Alberto. *Los derechos humanos al agua potable y al saneamiento en la Agenda 2030*. UNESCO Etxea, Centro UNESCO del País Vasco, 2016.

Raquel Flores Bernal
Centro de Investigación en Educación (CIE)
Universidad Bernardo O'Higgins
General Gana 1702,
Santiago, Santiago de Chile (Chile)
[https:// orcid.org/0000-0002-9569-656X](https://orcid.org/0000-0002-9569-656X)

Emivaldo Silva Nogueira
Pontificia Universidade Católica de Goiás
Av, Universitária 1.440, Setor Universitário
CEP: 74605-010 - Goiânia, Goiás (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0002-4426-3000>

Gabriel Valdés-León
Facultad de Educación
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)
C. Sta. Juana de Arco, 1
35004 Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas (España)
<https://orcid.org/0000-0001-8807-8838>