

Terceras Jornadas de Graduados-Jóvenes Investigadores

FAHCE-UNLP 2010

**Lic. Matías Causa**

UNLP-FLACSO-CIC

Áreas de Interés: Historia de la educación-Política Educativa-Sociología de la educación

**PROYECTO DE TESIS DE MAESTRÍA**

*Título: “La producción discursiva de los organismos internacionales en América Latina y el Caribe: una reconstrucción de las ideas político-pedagógicas, categorías teóricas y problemáticas en el período 1976-1992”*

Director: Dr. Claudio Suasnábar

## ABSTRACT

El presente trabajo tiene como objetivo fundamental realizar un aporte a las discusiones político-intelectuales del campo educativo en América Latina y el Caribe en el período que media entre los años 1976 y 1992. Desde una perspectiva del estudio de las ideas político-pedagógicas interesa explorar los contenidos, categorías teóricas, temas y problemáticas que caracterizaron la producción discursiva de los organismos internacionales, en tanto segmento constitutivo del campo intelectual de la educación. En términos empíricos, se estudiarán desde una perspectiva comparada y contrastativa tres producciones documentales fundamentales para América Latina y el Caribe llevadas a cabo por un conjunto de organismos internacionales: el Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO-CEPAL-PNUD) de 1976-1981, el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe considerado entre los años 1981-1989 (UNESCO) y por último; el Documento Educación y Conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad de 1992 (UNESCO-CEPAL).

En suma, este trabajo pretende efectuar una contribución a la historia reciente del campo intelectual de la educación -que ciertamente cuenta con muy pocas investigaciones al respecto-, partiendo del presupuesto de que el abordaje de los procesos de producción discursiva e innovación conceptual aporta a la comprensión de la conformación y desarrollo del campo educativo.

Palabras clave: Campo educativo-Producción discursiva-Ideas político-pedagógicas- Perspectiva comparada-Organismos internacionales.

## INTRODUCCIÓN

La investigación realizada representa un trabajo de integración de algunos estudios previos y otros actuales 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”. Esta investigación, (radicada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y dirigida por el Dr. Claudio Suasnábar para el período 01/01/2006-31/12/2007) al tomar el campo intelectual de la educación como objeto de estudio debió recortar un conjunto de individuos, entidades y grupos académicos como por ejemplo: el Área de Educación de la FLACSO, el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE), el Centro de Investigación y Acción Social (CIAS) y la Academia Nacional de Educación; los departamentos e institutos universitarios (docentes-investigadores de Ciencias de la Educación y de otras disciplinas orientados hacia la investigación educativa); las asociaciones académico-profesionales (Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación); los organismos internacionales (CEPAL, UNESCO) como también el campo burocrático del Estado (Ministerio de Educación). En este sentido, el proyecto significaba una vasta tarea que, necesariamente, implicaba un recorte en términos de unidad de análisis.

Ciertamente abordar el campo intelectual de la educación como objeto de estudio amerita una delimitación en términos de segmentos constitutivos del mismo. Por ello, optamos por interrogarnos, de manera específica, por la incidencia de los organismos internacionales (CEPAL, UNESCO, entre otros) en materia educativa. 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, en el período que media entre los años 1976-1992. El objetivo que se persigue es realizar un aporte a la dimensión político-intelectual del campo educativo en América Latina y el Caribe y aportar a un esfuerzo colectivo de renovación y revisión conceptual de los estudios de política educativa (Tiramonti, 1987).

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 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 a 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. Estos últimos, generados en el seno de los organismos internacionales, señalan desafíos presentes y futuros que deberá atender América Latina y el Caribe en el campo educativo, marcan las orientaciones de política para la región (Tiramonti, 2001) y, fundamentalmente para la perspectiva de este trabajo, representan discursos actuales sobre la educación que merecen ser atendidos (Charlot, 2006).

Nos proponemos examinar algunas de las principales ideas político-pedagógicas auspiciadas por los organismos internacionales en distintos momentos de la historia reciente de América Latina y el Caribe. Proponemos una suerte de retorno al estudio de las ideas político-pedagógicas, bajo la firme convicción de que la conformación y desarrollo del campo pedagógico no sólo es el resultado de la influencia de los cambios de las políticas educativas o de la presencia de determinadas instituciones sino también es parte de un proceso de producción discursiva e innovación conceptual. Quizás sea en este punto en donde se ponga de manifiesto la importancia y necesidad de desarrollar nuevas investigaciones sobre el campo intelectual de la educación (Suasnábar, 2007).

Nos interesa establecer relaciones comparativas y a la vez contrastativas en términos sincrónicos y diacrónicos, a fin de analizar los principales procesos de cambio en las ideas y entramados conceptuales que constituyen esa historia intelectual de dichos organismos - procurando evitar una visión dualista entre ruptura y continuidad -. Se intentará reconstruir, a partir de los propios textos, los diálogos y debates explícitos, así como también las ambigüedades y contradicciones implícitas, que fuerzan la emergencia de cambios en las ideas de un determinado período. Al respecto Moacir Gadotti -quien se ocupó de ordenar y sistematizar las principales ideas pedagógicas en un orden cronológico e histórico analizando afinidades, convergencias y divergencias- sostiene lo siguiente:

*“O movimento do pensamento pedagógico não é linear, nem circular ou pendular. Ele se processa, como as idéias e os fenômenos, de forma dialética, com crises, contradições e fases que não se anulam, nem se repetem.” (1998: 17)*

Se agruparán un conjunto significativo de ideas, categorías conceptuales y problemáticas tematizadas construidas a lo largo de tres décadas por los organismos internacionales y expresados en tres producciones documentales distintas con la participación también distinta de determinados organismos. Estas producciones generaron y condensaron nodalmente respuestas a problemáticas de cada coyuntura histórica que atravesó la educación en América Latina y el Caribe: entre otras, los posicionamientos ante los estilos de desarrollo y las posibilidades de modernización/transformación educativa, económica, social y política de América Latina y el Caribe; la ciudadanía y el debate en torno a la construcción democrática; el propio rol de los organismos internacionales en materia educativa; y de manera especial, la polémica en torno al papel que le cabe a la educación en dichos procesos.

Estas cuestiones se analizarán en un corpus amplio de textos significativos para la producción de ideas político-pedagógicas de los organismos internacionales, producidos entre la década del setenta y noventa. Esta diversidad permitirá establecer relaciones comparativas

enriquecedoras en la sincronía y en la diacronía, poniendo en evidencia amplios lazos de afiliación y de ruptura. A fin de no reiterar lo que se puede leer en los mismos textos, tomaremos algunas (las principales) ideas político-pedagógicas particularmente interesantes en sus planteos, sobre las cuales intentaremos colocar algunas notas de nuestro propio pensamiento.

De este modo, se estudiarán tres iniciativas fundamentales llevados 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 (de aquí en más DEALC) de 1976-1981 e 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); el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPEALYC) considerado entre los años 1981-1989 e iniciativa de la UNESCO y, por último; el Documento Educación y Conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad, llevado a cabo por la UNESCO y la CEPAL en 1992.

El objetivo del trabajo es reconstruir a través de las principales ideas político-pedagógicas el diagnóstico socioeducativo que los 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) asimismo interesa profundizar en el interjuego entre dichas ideas y la dimensión normativa que las mismas informaron u orientaron en términos de propuestas de líneas y bases para políticas, que dan cuenta de la tesitura de estas agencias respecto de la dirección que debiera asumir la educación en América Latina y el Caribe y el papel que se le asignó, entre otros, al Estado y a la sociedad civil en dicho proceso.

De esta manera, los interrogantes que pretenden estructurar el trabajo giran en torno al interés por articular dos líneas de análisis. La primera centra su preocupación por reconstruir el derrotero de la producción discursiva mediante aquellas ideas político-pedagógicas (y sus términos o referentes conceptuales) que los organismos internacionales acuñaron para

diagnosticar y teorizar acerca de la realidad educativa de la región en el período que media entre los años 1976-1992. Más precisamente, aquí nos llama la atención la autocrítica efectuada sobre las intervenciones de los organismos internacionales en las décadas pasadas (años cincuenta y sesenta) al calor de la corriente intelectual desarrollista y las nuevas claves conceptuales adquiridas del mismo proceso de revisión y cuestionamiento. La segunda línea de análisis coloca el interrogante en el estrecho vínculo entre la situación diagnóstica mencionada y aquellas propuestas y bases para políticas educativas señaladas. En este punto, nos interesó identificar el interjuego entre las ideas político-pedagógicas abordadas y las explícitas orientaciones de política para la región con respecto a las funciones que les cabe a los sistemas educativos, el rol del estado y de los propios organismos internacionales, el papel de los intelectuales de la educación y la sociedad civil, entre otros actores sociales.

Sintetizando, se desprenden una serie de objetivos de mayor grado de especificidad:

- I. Analizar los principales contenidos, conceptos, temas y problemáticas que caracterizaron las ideas político-pedagógicas de los organismos internacionales: por un lado, interesa reconstruir los siguientes elementos a) el diagnóstico acerca de las realidades y problemáticas socioeducativas de la región, y b) la tensión entre las nuevas / viejas corrientes de pensamiento en educación
- II. Caracterizar las principales orientaciones de política para América Latina en el interjuego con el análisis de las ideas y entramados conceptuales abordados por dichos organismos y en interlocución con las disputas en torno a la construcción de una agenda de política educativa, reconstruyendo los siguientes tópicos: a) el papel del Estado y otros actores en materia educativa y b) el rol específico de los organismos internacionales

Quizás convenga aclarar que lo que aquí nos interesa no es recorrer 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 concepciones, algunas de notoria densidad teórica, otras de menor envergadura conceptual pero 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 y el Caribe. No todas son ideas-núcleo ni todas ocupan o han ocupado un espacio importante en la “historia de las ideas pedagógicas”, en este sentido este trabajo construye de hecho y de derecho lo que Raymond Williams (1977) denomina una “tradicción selectiva” que excluye toda pretensión de exhaustividad.

En este sentido, no son los organismos internacionales el objeto de estudio de este trabajo sino la producción discursiva, las construcciones conceptuales generadoras de ideas con las cuales dichos organismos concibieron los procesos educativos. La unidad de análisis son las ideas-fuerza de carácter político-pedagógico utilizadas y/o acuñadas por los organismos internacionales que se articulan alrededor de conceptos:

*“...especialmente conceptos cuya capacidad semántica es más amplia que la de “meras” palabras de las que se usan generalmente en el ámbito sociopolítico” (...) “Cada concepto depende de una palabra, pero cada palabra no es un concepto social y político. Los conceptos sociales y políticas contienen una concreta pretensión de generalidad y son siempre polisémicos. Un concepto tiene que seguir siendo polívoco para poder ser concepto” (Bruner, Conze y Koselleck, 1975:116-117)*

Interesa, pues, recuperar ideas, sin interrogarnos acerca de su popularidad o de su realización práctica, para inscribirlas en una exploración que persigue precisamente esto: recuperar ideas. (Kandel, 2008). Asimismo, notaremos que muchas de las cuestiones que analizamos en las producciones de los organismos internacionales son de gran actualidad; al menos, interpelan a quien las estudia, obligando a una reflexión acerca de las actuales tendencias educativas y de las condiciones en que se produce la experiencia educativa en la región.

\*\*\*

Los resultados de esta investigación se prevén organizars en cinco capítulos y una reflexión final a modo de conclusión. El primero abordará las cuestiones teóricas, metodológicas y el estado del arte en que se inscribe el trabajo. El segundo consistirá una perspectiva histórica para analizar la naturaleza de los organismos internacionales y avanzar en sus características distintivas. El tercero de los capítulos focalizará las relevantes ideas político-pedagógicas que significó el Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC) llevado a cabo por UNESCO-CEPAL-PNUD en la década del setenta. El cuarto estaría dedicado al análisis del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPEALYC), iniciativa de la UNESCO que en los ochenta se caracterizó más por recomendaciones de reformas y bases para políticas educativas tendientes al logro de tres metas juzgadas prioritarias para la región. El quinto capítulo recuperará el caudal de ideas y los enfoques conceptuales del Documento de CEPAL-UNESCO de los noventa, Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad. Por último, las consideraciones finales intentarán aportar algunas hipótesis interpretativas como producto del derrotero de las ideas político-pedagógicas, categorías teóricas y problemáticas que pretendimos reconstruir.

Marco teórico-metodológico y estado del arte.

Partimos de la base de que los discursos teóricos disponibles en el repertorio específico de las ciencias de la educación resultan insuficientes para captar la complejidad de los fenómenos que pretendemos comprender. Como señala Basil Bernstein (1993), 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”.

Desde esta perspectiva, creemos que ningún marco teórico único está en condiciones de erigirse en “la” explicación de las cuestiones de educación. Se imponen, pues, las convergencias, los hibridajes, los énfasis sutiles y, sobre todo, la integración de diversos campos disciplinares.

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, tal como lo hemos pretendido aquí. Por una parte tomamos de Pierre Bourdieu (1967, 1983, 1995, 2003) la categoría de *campo intelectual* entendido como:

*“... espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y 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.

Pierre Bourdieu define el concepto de campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, caracterizado por la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). Este espacio se caracteriza por la confrontación y alianzas de - y entre - grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir a los otros grupos en puja. Los campos constan de agentes e instituciones productores, consumidores, distribuidores de un bien e instancias legitimadoras y reguladoras, cuyas características, reglas y conformación varían de acuerdo con su contexto histórico y en relación con las relaciones de poder.

No es posible pensar el concepto de campo en Bourdieu como un simple agregado de individuos, productos y/o instituciones; por el contrario, un campo constituye un espacio estructurado en que cada agente e institución se definen por oposición a los restantes. Esto otorga al campo, en un momento histórico determinado, de cierta configuración o estructura.

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 de un enfoque metodológico analítico-documental, desarrollar o intentar dar cuenta de las relaciones de fuerza entre agentes o instituciones en lucha por el dominio y monopolio del capital en juego se torna una tarea imposible de practicar. Sin embargo, es por esa razón que acudimos teórica y metodológicamente al estudio de una cantidad considerable de iniciativas de los organismos internacionales, con diversas fuentes que permitan el contraste de éstas entre sí y con el saber acumulado.

Además, y como decíamos anteriormente, el objetivo que perseguimos en esta investigación radica en efectuar tan solo un aporte a las discusiones político-discursivas del campo educativo en América Latina y el

Caribe, desde un recorte que delimita su foco de análisis en el estudio de algunas (no todas) ideas político-pedagógicas producidas por los organismos internacionales. Asimismo, cabe recordar que se ha discutido ya la rentabilidad de la noción de “campo” para comprender la producción de conocimiento en contextos sociales como los de los países periféricos, donde las fronteras entre los campos han sido históricamente mucho más borrosas que en los llamados países centrales (Neiburg y Plotkin, 2004).

Con todo, es necesario explicitar que 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, y que no conduce más que a obturar la chance de comprender positivamente la especificidad del objeto de estudio. En esta dirección, el problema que nos ocupa en este trabajo 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, como decíamos más atrás, que la conformación y desarrollo de dicho campo también es parte de un proceso de producción discursiva e innovación conceptual. Como sostiene Norma Riquelme:

*“Ideas y hechos son inseparables, a veces las primeras gestan a los segundos; otras, los justifican o critican después de sucedidos. Pero, de una u otra forma, esa imbricada relación explica la importancia de las ideas para la comprensión total de la historia” (1999:203)*

En este sentido, nos hemos apropiado de los desarrollos teóricos de la denominada “historia intelectual”, la cual entendemos más como un campo de estudios que como una disciplina o una subdisciplina (Altamirano, 2005) y no sólo como objeto de estudio sino como modo de acercamiento teórico y metodológico a los problemas educacionales. Tal como señala Sarlo (2005), en las últimas décadas se produjo un cambio en los objetos de la historia. Se trata del llamado *linguistic turn* o giro

lingüístico de la década del setenta y que Palti (1998) caracteriza como un proceso de reflexión teórico y crítico bajo la epistemología de las nuevas transformaciones conceptuales. Para Chartier (1996) el giro lingüístico supuso la anulación de la distinción entre prácticas discursivas y prácticas no discursivas.

La irrupción del giro lingüístico trajo aparejado un desplazamiento hacia temas y problemáticas no sólo en la disciplina histórica sino sobre el conjunto de las ciencias sociales 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, 2004).

Estas variedades, como vemos, pueden recibir varios nombres que, sin entrar demasiado aquí en esas discusiones, son los siguientes: historia de las ideas (el estudio del pensamiento sistemático por lo general en tentativas filosóficas), historia intelectual propiamente dicha (el estudio del pensamiento informal, climas de opinión y movimientos de alfabetismo), historia social de las ideas (el estudio de ideologías y la difusión de ideas) y la historia cultural (el estudio de la cultura en el sentido antropológico, incluyendo concepciones del mundo y mentalidades colectivas) (Darnton, 1990).

Nuestro trabajo de investigación, aunque inscrito en este escenario, se limita tan solo a una mirada específica y no reclama en absoluto participar de este complejo debate. Menos aún pretendemos inducir certezas, posicionamientos definitivos o respuestas universales. Con este señalamiento iniciamos un recorrido teórico acerca de la “historia intelectual”.

### El debate en el ámbito de la Historia Intelectual.

A lo largo de toda la realización de este trabajo hemos prestado especial atención a la producción académica brasilera. En este sentido, inauguramos el debate con el autor brasileño Luiz Felipe Baêta Neves (2006) quien define provisoriamente historia intelectual:

*“como um intercruzamento ou, aditivamente, um entrecruzamento de elementos da história das idéias, da história das mentalidades e da história cultural”.* (2006:343)

A juicio de Roger Chartier (1996) los problemas de la historia intelectual constituyen una dificultad por varias razones. La primera se debe al vocabulario en sí mismo, sucede que en ningún otro campo de la historia existe una especificidad nacional tal relativa a las designaciones utilizadas y la consiguiente dificultad para aclimatarlas, es decir, traducirlas simplemente a otra lengua y dentro de un contexto intelectual determinado. La historiografía norteamericana, señala el autor, emplea dos categorías cuyas relaciones no están muy bien especificadas y que son siempre problemáticas: la intellectual history, que apareció con la “new history” de principios de siglo, constituida como designación de un campo particular de investigación con Perry Miller, y otra es la History of ideas, construida por A. Lovejoy para definir una disciplina con su propio objeto, su programa, sus procedimientos de investigación y su lugar institucional. Con respecto a los países europeos, ninguna de esas dos designaciones se introdujo con éxito:

*“La historia intelectual parece haber llegado demasiado tarde para sustituir las designaciones tradicionales (historia de la filosofía, historia literaria, historia del arte, etc.) y quedado sin impacto frente a un nuevo vocabulario creado en lo esencial por los historiadores de los Annales: historia de las mentalidades, psicología histórica, historia social de las ideas, historia sociocultural, etc.”* (Chartier, 1996:14)

Para Robert Darnton (1990) la historia social y la historia de las ideas adquirieron su presencia académica juntas, a comienzos del siglo veinte. Surgieron de manera simultánea en el marco de un cuestionamiento a una concepción más antigua de la historia política del pasado e ingresaron a los currículos universitarios como aliados, con los denominados cursos de “historia intelectual y social” que proliferaron en los años veinte y treinta.

La alianza se quebró en las dos décadas siguientes, cuando Perry Miller y Arthur Lovejoy apartaron de la historia intelectual cualquier consideración por el contexto social.

Según Chartier aquella incertidumbre y división del vocabulario de designación conducen, como no podría ser de otra manera, a luchas interdisciplinarias cuyas configuraciones son propias a cada campo de fuerzas intelectual y cuyo envite es una posición de hegemonía, esto es, la supremacía hegemónica de un léxico. Sin embargo, en este trabajo optamos por acordar con Chartier (1996) cuando señala que en un vocabulario diferente estas definiciones, en el fondo, hacen referencia a una misma cuestión; que el campo de la historia llamada intelectual abarca el conjunto de las formas de pensamiento:

*“...el campo de la historia llamada intelectual abarca el conjunto de las formas de pensamiento y que su objeto no tiene más precisión a priori que el de la historia social o económica”*  
(1996:14)

En esta perspectiva, Carlos Altamirano (2005) 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 ni 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 tanto con Chartier y Altamirano respecto a sus posturas acerca del objeto de estudio de la historia intelectual:

*“No creo que el objeto de la historia intelectual sea restablecer la marcha de ideas imperturbables a través del tiempo. Por el contrario, debe seguir las y analizarlas en los conflictos y los debates, en las perturbaciones y los cambios de sentido que les hace sufrir su paso por la historia”.* (Altamirano, 2005: 10 –11)

*“La historia intelectual no debe dejar engañarse por palabras que pueden dar la ilusión de que los distintos campos de discurso o de prácticas están constituidos de una vez para siempre, desglosando objetos cuyos contornos, si no los contenidos, no varían; contrariamente, ésta debe plantear como centrales las discontinuidades que hacen que se designen, se agreguen y se ventilen, en formas diferentes o contradictorias según las épocas, los conocimientos y las categorías. Aquí reside su objeto” (Chartier, 1996: 42)*

A efectos de tensar y despejar cuanto se pueda el encuadre teórico, el aporte de Pocock (2001) respecto a la historia del pensamiento político resulta de interés. Para este autor, el cambio producido en esta rama de la historiografía en las últimas dos décadas puede caracterizarse como un desplazamiento desde la historia del pensamiento (y, de manera aún más acentuada, de las ideas) hacia el hincapié en algo bastante diferente, para lo cual Pocock encuentra como la mejor terminología la denominación de “historia del habla” o “historia del discurso”.

Aquí nos llama la atención la observancia de Pocock para precisar que no es el contexto lingüístico de los textos lo que nos interesa. Cuando en el campo de la historia del pensamiento político es este aspecto el que interesa:

*“En ese punto, la historia del pensamiento político se convierte en una historia del habla y del discurso, de las interacciones de langue y parole...” (2001:148)*

En contrapartida, la autora argentina Cecilia Lesgart (2003), quien investigó el proceso de construcción teórico y conceptual de la idea de transición a la democracia en la década del ochenta y la historia a través de la cual se asociaron nuevos términos y cayeron en desuso otros, destaca que existe hoy un interés creciente por problematizar y someter a crítica la producción, utilización y significado de los conceptos, términos y/o categorías que se emplean en determinados análisis políticos. En su

investigación, la delimitación que realiza de su objeto nos resulta de particular interés a los efectos de encuadrar nuestro trabajo:

*“Esta investigación se encuadra en esa Historia del Pensamiento. Historia intelectual y conceptual. Entrecruzando la historia conceptual, la intelectual y la semántica histórica, esta labor insiste en leer los textos pretéritos críticamente, estudiando las categorías fundamentales del pensamiento para analizar las maneras en que cada época se argumenta y conceptualiza a sí misma y para mostrar la raigambre histórica de los términos. En este sentido, se trata de reconstruir el surgimiento y la trayectoria de categorías para analizar si existe alguna innovación conceptual” (2003: 27-28)*

Desde la perspectiva de la historia de las ideas Arthur Lovejoy (2000) procura también el esfuerzo por enmarcar mínimamente el ámbito. Para el autor el campo de la historia de las ideas no precisa justificar su trabajo por medio de los servicios potenciales que podría brindar a los estudios históricos en general, sino que goza de su propia razón de ser, tiene un valor independiente y no es meramente auxiliar o instrumental para otros estudios del área de la historia. Para Lovejoy la historia de las ideas trata de:

*“...investigar ampliamente y analizar de modo penetrante, a través de su expresión en palabras, los tipos de ideas que realmente atrajeron a los hombres, señalar cuáles fueron los fundamentos aparentes de las creencias para quienes las sostenían, como cambiaron de generación en generación y en qué condiciones se produjeron esos cambios” (2000:138)*

Nuevamente con Chartier, cabe señalar que en este trabajo preferimos hablar de historia intelectual y no de historia de las ideas porque ésta última se inclina demasiado hacia la intelectualidad pura, la vida abstracta de la idea, aislada de un entorno histórico, social e intelectual donde se arraiga y expresa en forma diversa. No obstante, según Darnton

(1990) en el campo de la historia de las ideas los investigadores también discuten las condiciones de su oficio y las discusiones historiográfico-metodológicas se han multiplicado en los últimos años.

En un trabajo de mediados de los noventa Herrero y Herrero (1996) realizaron un interesante trabajo en el cual efectuaron una encuesta sobre la historia de las ideas, tanto a investigadores consagrados como a jóvenes investigadores. El cuestionario apuntaba a captar qué entienden una serie de académicos (Oscar Terán, Gregorio Weinberg, Hugo Vezzetti, Elías José Palti, Beatriz Sarlo, Natalio Botana, entre otros) acerca de este campo. Y allí se halló que los contrastes son evidentes, lo que condujo a los autores a concluir que este campo constituye un territorio al cual resulta difícil definir en sus contornos, además:

*“...definirla resulta un trabajo sin sentido: se trata de una disciplina de amplios contornos y de múltiples objetos”*  
(Herrero y Herrero, 1996:9)

En aquel trabajo, también, los autores destacaron que a la historia de las ideas se la practica desde disciplinas distintas: historia, literatura, psicología, filosofía, ciencia política, derecho.

Desde la óptica de Bruner, Conze y Koselleck (1975) la historia intelectual es en primer lugar un método especializado para la crítica de las fuentes, que se ocupa del uso de los términos relevantes social o políticamente y que analiza especialmente las expresiones centrales que presentan un contenido social o político.

Con relación a esto, una cuestión importante a destacar es que para esclarecer los sentidos intelectuales de los textos no basta con remitirlos al campo de la intervención o de la acción (Altamirano, 2005). Si bien colocarlos en diálogo con sus condiciones pragmáticas contribuye a su comprensión, ello no anula en absoluto el trabajo centrado en la lectura interna y en la interpretación correspondiente. Ahora bien, en el ámbito de la historia intelectual resulta más frecuente que los trabajos se centren en determinados intelectuales o grupos de ellos, si bien como sostiene Lewis Coser (1968) son los intelectuales quienes se caracterizan en su función por

modelar un sistema de símbolos no es menos cierto que existen escenarios institucionales para las actividades intelectuales y, consiguientemente, otros agentes productores de ideas en donde no sólo se producen orientaciones inmediatas, pragmáticas:

*“...existen una variedad de instituciones que operan como corredores de ideas y como bandas de transmisión cultural”  
(Cosser, 1968:348)*

Con respecto a la influencia del ámbito de la historia intelectual en América Latina, Juan Marichal (1978) sostiene que hablar de ella obliga, en primer lugar, a una justificación previa. Sucede que, para la generalidad de los investigadores, los países latinoamericanos constituyen un espacio muy fructífero para la historia social o económica, pero no para la historia intelectual:

*“Una noción muy extendida es ver la historia de América Latina como un monótono despliegue de violencias o trivialidades” (Marichal, 1978:19)*

Javier Pinedo (1999) encuentra que a partir de la independencia de América Latina existen una serie de textos pertenecientes a lo que se llamó en sentido amplio, “literatura de ideas”, donde se recogían ensayos, artículos de prensa, memorias, programas de país, disertaciones históricas, cursos de filosofía, y muchos otros textos que intentaban caracterizar la propia realidad de América Latina. Señala que en la región, el concepto “historia de las ideas” comienza a utilizarse desde los años cuarenta y desde entonces su uso ha ido en aumento, sobre todo en el estudio de los autores de los siglos XIX y XX, los que se abordan tanto como pensadores como en la búsqueda de interpretaciones de país, proyectos políticos, concepciones de la historia y de la cultura que han acuñado.

Por último, cabe destacar que no nos hemos propuesto una integración total de las 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. El hecho que tratamos de enfatizar es que en la actualidad no puede ignorarse esa pluralidad de enfoques teóricos, recortes temáticos y estrategias de investigación que constituyen hoy el núcleo del quehacer en las disciplinas del campo de las ciencias sociales, entre ellas la historia intelectual.

Ciertamente, la perspectiva teórica adoptada procura el esfuerzo por eludir la tradicional fragmentación de campos disciplinares e inscribirse en las tendencias contemporáneas en ciencias sociales (Wallerstein, 1999) que postulan la necesaria articulación y cooperación entre campos de conocimiento como la historia, la sociología, la economía, la ciencia política, etc. Así, asumiendo la complejidad de los fenómenos sociales y la necesidad de pensar abordajes teórico-metodológicos que integren distintos saberes disciplinares, en esta investigación se persigue el propósito, ambicioso por cierto, de enmarcar el campo de estudios de la política educativa y más en general de los estudios pedagógicos en estas tendencias de producción articulada de las disciplinas de las ciencias sociales.

#### Marco metodológico.

Desde el punto de vista metodológico, el presente trabajo consiste en una investigación de carácter analítico-documental. Se estructura a partir de los documentos y publicaciones de los organismos internacionales que explicitan sus posicionamientos, ideas político-pedagógicas, prioridades y recomendaciones para los países de América Latina y el Caribe. Se trata entonces del análisis de fuentes escritas (boletines, libros, informes de investigación, etc.), de forma tal de identificar, analizar y reconstruir allí las ideas político-pedagógicas y sus referentes conceptuales en materia educativa. Aquí podríamos incluir los boletines del *Proyecto Principal de Educación* de UNESCO, las publicaciones e informes del *Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe* (UNESCO – CEPAL- PNUD) y el documento final de la CEPAL-UNESCO *Educación y Conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*

Así, el trabajo se sustenta en: la revisión histórica sobre los organismos internacionales y sus antecedentes en materia educativa, el

análisis de los documentos educativos emitidos por dichas entidades internacionales y la identificación y análisis de las ideas político-pedagógicas más importantes que produjeron los organismos en sus documentos sectoriales. Pensamos que estas estrategias de trabajo permitirán sortear el riesgo de incurrir en el error teórico-metodológico de una investigación centrada meramente en los antagonismos discursivos y ceñida al molde de las historias de las ideas pedagógicas escindidas de las relaciones sociales y del flujo constante de acontecimientos históricos y políticos.

En relación a cuestiones de orden metodológico, es necesario subrayar que se suele asociar la activación del campo de estudios de la historia intelectual con el llamado “giro lingüístico” de las disciplinas del mundo social. Giro que, efectivamente, se produjo durante los años setenta en la disciplina histórica cuando esta comenzaba a incorporar enfoques diversos, en el marco de una conceptualización metodológica que encontraba que todo potencialmente puede ser parte de la historia. De ello se desprende que la disciplina histórica se haya estado dividiendo cada vez en más subdisciplinas.

Un cambio de paradigma abría un conjunto de opciones que parecía no tener límites y en donde la Escuela de los Annales y la corriente marxista en los años setenta, redefinían los tópicos epistemológicos a las nuevas problemáticas existentes en la realidad. (las mujeres, los niños, los pobres, entre otros)

En base a este giro lingüístico, Elías Palti (1998) señaló la emergencia de un proceso de reflexión teórico y crítico bajo la epistemología de las nuevas transformaciones conceptuales, en diálogo con los enfoques diversos acaecidos en la década del setenta. Ahora bien, en el caso de la denominada historia intelectual y siguiendo a Altamirano (2005) existen muchos modos de practicarla y no existe (al menos aún) dentro de su ámbito, un lenguaje teórico ni un abordaje metodológico que se constituyan en referencia fundamental para analizar e interpretar sus objetos.

No obstante, con Altamirano, sí creemos estar en condiciones de sostener que la historia intelectual privilegia cierta clase de hechos, esto es, los hechos de discurso. En este sentido el ámbito de la historia intelectual es

el de la producción discursiva, del discurso intelectual y, en consecuencia, el de los textos en donde inexorablemente el investigador debe trabajar documentos en los cuales se discurre, se argumenta y se polemiza.

De la exhaustiva bibliografía consultada surgen dos pautas fundamentales de corte metodológico que los investigadores de este campo destacan. Por un lado, proponen encarar la historia intelectual no a partir de campos epistemológicos específicos (filosofía, pedagogía, etc.), sino de problemas concretos y de las respuestas dadas a cada uno de ellos desde aquellos campos. Por el otro, se trabaja con una concepción de “idea” entendida como un elemento significativo que integra una estructura más amplia, con todas las connotaciones de este último término (históricas, económicas, políticas, etc.)

Fundamentalmente, existen en el campo de la historia intelectual dos opciones teórico-metodológicas: la interpretación textual y la posición contextualista. La primera privilegia un análisis interno, esto es, el estudio del “texto en sí”; mientras que la postura de contexto procura aprehender el texto en referencia a un algo que integre en una explicación lógica los diferentes factores presentes en un determinado momento histórico, siendo preciso estudiar dicha explicación en relación con los acontecimientos para advertir el grado de influencia que mutuamente se aportaban:

*“Sus cultores (**posición de interpretación textual**) partían de la afirmación de la existencia de problemas permanentes, atemporales, que justificaban el análisis interno, buscando hallar en él la correlación de las ideas entre sí. Sin desconocer la importancia que tiene el estudio del “texto en sí”, la difusión de **la posición contextualista** que consideraba a la historia intelectual como “reflejo” de circunstancias incidentes, se generalizó rápidamente y al promediar el siglo pocos aceptaban la posibilidad de aprehender el texto aislado...” (González, 1999:166) (El destacado nos pertenece)*

Quizás convenga explicitar que, en rigor de verdad, la historia intelectual aun busca un método propio:

*“...Ante un objeto tan matizable y escurridizo como éste, es preferible no dejarse llevar por un excesivo radicalismo epistemológico y conviene apostar por una postura ecléctica que sepa integrar las mejores intuiciones de cada enfoque”.*  
(Riquelme, 1999:193)

Por otra parte, nos parece relevante destacar que la vaguedad del término “historia intelectual” la hace propensa a ser abordada desde distintos puntos de vista. Por ello resulta importante insistir que del perfil profesional de los cultores de esta temática dependerá tanto la definición del objeto de investigación como las formas de aproximación empleadas para penetrar en él:

*“...se considera que la historia nunca es idéntica a su formulación semántica pero tampoco es independiente de esa articulación lingüística. Es necesario destacar que, al tomar como unidad de análisis a los conceptos en sus múltiples niveles de importancia, nos mueve más un interés interpretativo que uno metodológico. (Lesgart, 2003:26)*

*“... la historia intelectual no es un todo. No tiene ninguna problemática norteadora. Sus practicantes no comparten ningún sentido de tener temas, métodos y estrategias conceptuales en común” (Darnton, 1990:188)*

Con todo, en este trabajo la recomendación de Pocock (2001) de proceder mediante la ubicación de los textos en sus respectivos contextos interesa de manera particular:

*“Pero preguntar que “hacia” es utilizar el tiempo imperfecto y hacer una pregunta abierta; hay respuestas que no hemos dado ni podemos dar mientras no sepamos qué hizo el autor a otros y a los lenguajes en que ambas partes desarrollaban su discurso.*

*Para saberlo, debemos contar con actos discursivos ejecutados por otros en respuesta al suyo....” (...)”...debemos saber qué cambios se produjeron en el discurso de los otros cuando respondieron a los enunciados del autor y realizaron argumentos como réplica a los mismos” (2001:159-160)*

Para Bruner, Coze y Koselleck (1975) es claro que los sentidos exactos solo se pueden desprender del contexto de todo el texto, pero juzgan que también hay que deducirlo de la situación del/los autor/es y de los destinatarios, además de que habrán de considerarse mínimamente la situación política y las circunstancias generales.

Asociado a estas discusiones, cabe destacar que Jacques Le Goff y Pierre Toubert (1975) efectuaron una revisión de la noción de documento otorgándole un valor de testimonio. En este sentido demostraron que los documentos no son inocuos sino el resultado de un montaje, consciente o inconsciente, de la historia, de las relaciones de fuerza de la época y de la sociedad que los produce pero también de las épocas posteriores durante las cuales siguió siendo utilizado.

Para estos autores resulta interesante practicar la historia andando por nuevos caminos, lo cual significa abrazar la pluralidad y buscar múltiples contribuciones. En este sentido, los documentos, entendidos como prueba, son considerados como un monumento. Como sabemos, un monumento implica evocar el pasado, rememorar, recordar. Desde esta perspectiva los documentos no expresan apenas aquello que aconteció, sino que retratan las relaciones de poder de las sociedades pasadas a partir del punto de vista cultural que vivimos ahora y que proyectamos para el futuro.

Así, los documentos son un testimonio perteneciente a lo que se puede denominar, en sentido amplio, “literatura de ideas” (Cancino Troncoso, Klengel y Leonzo, 1999) en donde se recogen textos que permanecen, que duran y en donde su estudio aporta a la construcción de marcos metodológicos. Asimismo, la labor del investigador que los utiliza como fuentes de análisis tiene que ver con la desmitificación de su sentido aparente.

Vinculado a lo anterior, también el estudio de las publicaciones

periódicas y en general de la producción académica en educación constituye una zona de intersección entre la actividad intelectual y la intervención política (Girbal-Blacha y Quatrocchi-Woissin, 1999). Sostenemos la importancia de considerar a dichas fuente como materia de análisis en tanto constituyen uno de los canales desde los cuales las instituciones en general y los organismos internacionales en particular se pronuncian y toman posición frente a determinados debates, entre éstos, los educativos. En este sentido resulta válido el planteo de Catani y Camara Bastos (2002) -aún cuando estos autores hagan referencia específica a las revistas de educación-, respecto a las fuentes escritas en educación, en tanto:

*“...constituyen una instancia privilegiada para la aprehensión de los modos de funcionamiento del campo educacional, pues hacen circular informaciones sobre el trabajo pedagógico, el perfeccionamiento de las prácticas docentes, la enseñanza específica de las disciplinas, la organización de los sistemas, las reivindicaciones de las categorías del magisterio y otros temas que emergen del espacio profesional. Así mismo, acompañar el apareamiento y el ciclo de vida de la prensa periódica educacional permite conocer las luchas por legitimidades que se dan dentro del campo y también analizar la participación de los agentes productores del periódico en la elaboración de los discursos que apuntan a instaurar las prácticas ejemplares.” (2002: 7)*

Precisamente, esta potencialidad que tienen las publicaciones y los libros para aproximarnos a las distintas ideas y formaciones conceptuales es la que hemos privilegiado en nuestro análisis de fuentes en la medida que nos posibilitará, seguir tanto la evolución y configuración de las ideas pedagógicas, como el interjuego entre estas y las bases de política sugeridas por entidades internacionales muy significativas del campo intelectual de la educación como lo son los organismos internacionales.

Siguiendo a Granja Castro (2002), a los documentos interesa analizarlos desde el ángulo de las racionalidades y entramados conceptuales

mediante los cuales era observada y descrita la educación. Esta autora nos ofrece una clave interpretativa de importancia:

*“Si se les interroga desde reconstrucciones históricas ceñidas a criterios de cientificidad rígidos, poco o nada se encontraría rescatable en ellos. Por el contrario, si se les cuestiona desde el interés por las racionalidades y lógicas en juego en el conocimiento producido, estos textos tienen mucho que ofrecer”*  
(2002:177)

Cabe señalar que en esta investigación analizamos el material documental como un contingente cuantitativo, esto es, explorando todo el contenido de las publicaciones y de ese análisis cuantitativo, realizamos una selección cualitativa de los elementos que involucraban ideas político-pedagógicas.

En este trabajo adoptamos también la perspectiva histórica. Cabe aclarar que en absoluto es propósito de esta investigación realizar una historia de la producción discursiva de los organismos internacionales en materia educativa, sino que nos apropiaremos de una perspectiva histórica para situar la producción de ideas político-pedagógicas en el movimiento histórico relacional que les da sentido.

Siguiendo a Caruso y Dussel (1999), la perspectiva histórica es entendida aquí como la posibilidad de análisis de lo educativo de modo de comprenderlo mediante la desnaturalización del orden social y educativo al incorporar el conflicto como parte constitutiva. En palabra de los autores:

*“Utilizar esta perspectiva implica incluir el elemento de lucha, permitiendo la comprensión e interpretación de la dinámica cambiante de la que participan los actores y las ideas en el marco de las relaciones de poder que se manifiestan en el ámbito de las relaciones sociales”* (Caruso y Dussel, 1999) (el destacado nos pertenece)

Con respecto a la elección del período (1976-1992) es preciso subrayar que cuando se trabaja con la historia intelectual, con ideas y con producción de conceptos, no es fácil realizar un recorte temporal preciso (Lesgart, 2003). Por esto, hemos ubicado los cortes del período de estudio de nuestra investigación tomando como referencia tres proyectos llevados a cabo por entidades internacionales en tres décadas distintas (años setenta, ochenta y noventa).

Tal elección, que por cierto escapa tanto a los tradicionales cortes asociados a cambios en la política institucional como a hechos más claramente inscribibles en el terreno pedagógico, conlleva una hipótesis implícita que tiene que ver con los rasgos del ámbito de la historia intelectual que anteriormente desarrollamos. Pensamos que es por la vía de la mediana duración (analizando tres proyectos de tres décadas distintas que se asocian, como veremos más adelante, con distintos momentos históricos en lo que respecta a la incidencia de los organismos internacionales en cuestiones de educación) que es posible identificar un conjunto de ideas político-pedagógicas significativas, de distinta naturaleza y que nos permitan establecer relaciones comparativas para avanzar así en la interpretación de la producción discursiva de los organismos internacionales en materia educativa.

#### Estado del arte.

En primer lugar se debe señalar que el rol de los organismos internacionales constituye hoy un objeto de estudio, análisis crítico y debate en América Latina. Esta relevancia académica constituye un fenómeno muy auspicioso para el estudio de las características del campo intelectual de la educación que, sin duda, amerita abordar algunos aspectos de la producción discursiva de ideas político-pedagógicas por parte de los organismos internacionales. Sin embargo, sólo es en los últimos años que el tema ha nutrido un buen número de estudios, publicaciones y eventos en América Latina; porque en el campo educativo los mecanismos y la incidencia de los organismos internacionales han sido tradicionalmente invisibles y ajenos incluso para los investigadores y expertos en educación. (Torres, 2001)

En este trabajo intentaremos (conscientes de lo espinoso que resultaría trazar el “mapa” del papel de los organismos internacionales en América Latina qué, “Más que de investigación, implica casi una labor de detectives” (Torres, 2001)) indagar las producciones documentales de los organismos internacionales, algunos de ellos específicamente dedicados a la problemática educativa y otros que, sin ser su razón principal, han incursionado en ella.

Sin embargo, es necesario destacar que como antecedentes existen un conjunto de trabajos interesantes pero que fijan su atención, en mayor medida, en aquellos organismos internacionales cuya razón de ser es eminentemente financiera pero que, sobre todo luego de mediados de los ochenta y con gran fuerza en los noventa al calor de las reformas educativas que emprendió la región, asumen gran visibilidad incorporando de manera tangencial componentes relacionados con la educación (Baer, 1981; Corbalán, 2002; Coraggio y Torres, 1997;; Krawczyk, 2001; Tomassi, Warde y Haddad, 1996; Rodrigo, 2006; Torres, 2001;). 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, 2002:92). Estos trabajos coinciden en señalar que los años 90 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).

Respecto a esto último, encontramos un trabajo de Víctor Nahum (1977) quien, sin aludir específicamente a cuestiones de educación, sobre fines de la década del setenta se planteaba ya una serie de interrogantes en torno a la naturaleza de los organismos internacionales financieros, al modo de asociarse a ellos, a las condiciones que establecen para otorgar créditos y si han existido condicionamientos políticos para ello, a la conveniencia o no para Argentina de la participación de dichos organismos y coloca la pregunta acerca de cuál debiera ser la posición del país para la obtención de

asistencia financiera sin permitir el menoscabo de su soberanía política ni la intromisión en la planificación económica:

*“De los análisis que se están efectuando, surge con elocuencia que la denominada “ayuda” que realizan las entidades financieras internacionales, es en rigor de verdad, una abierta intromisión en los problemas internos de los países que la reciben” (Nahum, 1977:70)*

En un trabajo reciente Adrián Ascolani (2008) se ocupó de analizar las estrategias, las prioridades, las recomendaciones y los controles que el Banco Mundial aplicó en sus préstamos más relevantes en la educación básica y la enseñanza media tanto para Argentina, México y Brasil. El autor observó las particularidades de tres casos nacionales en donde el Banco Mundial ha participado con sus préstamos en las reformas educativas de la década del noventa, con el objetivo de identificar las líneas de acción de este organismo y las similitudes y diferencias resultantes en el vínculo con países con historias institucionales y políticas muy diferentes. Allí el autor identificó las propuestas de ajuste estatal y reforma educativa que el Banco Mundial recomendó para las tres naciones y que condujeron a agudizar las tensiones sociales en estos países.

Decíamos que en general estas producciones analizan las políticas educativas que tienen la presencia del Banco Mundial. Su impacto, las orientaciones en las reformas educativas. Es el caso de Tomassi, Warde y Haddad (1996) autores que analizando el caso brasilero, destacaron el carácter estratégico del Banco Mundial en el proceso de reestructuración neoliberal de los países en desarrollo, a través de políticas de ajuste estructural. Lucrecia Rodrigo (2006) analizó la puesta en marcha de la política educativa de descentralización en Argentina durante los años noventa del siglo pasado a través de la participación de dos organismos con fuerte presencia en la región: el Banco Mundial y la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Otro aporte de gran valor es el trabajo de Galarza, Suasnábar y Merodo (2004); autores que 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 de aquellos que forman parte del sistema de Naciones Unidas para la Educación y que constituyen genuinas instituciones educativas (UNESCO, UNICEF, PNUD). Estos autores advierten también la etapa de transición que caracterizó en los años ochenta a la cooperación internacional en nuestro país, en este sentido, si la

*“Tradición franco-germana representada por la UNESCO y los organismos con énfasis en la planificación educativa como medio para el desarrollo fue hegemónica hasta los 70’ (...), “A partir de los 90’y luego de una etapa de transición se ha impuesto una tradición académica de origen anglosajón, promovida por el BM y el BID” (2004:10).*

Mendes y Milstein (1996) observan para América Latina en la década de los ochenta el advenimiento de un discurso y prácticas de colaboración “críticos” surgidos desde las oficinas de la UNESCO y las cátedras de la FLACSO. Para estos autores, refiriéndose al caso de la Argentina postdictatorial bajo el gobierno constitucional del Dr. Alfonsín, en este contexto entraron en escena un conjunto de intelectuales que acompañaron “críticamente” las políticas estatales de la nueva etapa:

*“Entre ellos se contaban diversos “expertos” en educación vinculados a la UNESCO. (...) “Sus portavoces postularon la necesidad de acompañar el proceso de “transición democrática”, es decir, de ruptura paulatina con las estructuras heredadas del Estado autoritario y del “proyecto educativo autoritario”. A través de reformas basadas en la “participación” ciudadana, se trataba de avanzar hacia la concreción de un Estado y una sociedad “democráticos”. (1996: 4).*

En general, la mayoría de los organismos internacionales, independientemente de su naturaleza, tienden a fomentar el establecimiento de cambios de tipo estructurales necesarios para una mejor calidad y equidad educativa. No obstante lo anterior, una reflexión sugerente desde la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura advierte que:

*“...en algunos casos sus orientaciones se vinculan más a la competitividad personal, en otros el énfasis está puesto en las destrezas para la inserción en el mundo del trabajo, otros apuntan a sostener cambios de orden más profundo en lo socio-político-cultural, otros hacen hincapié en la relación costo-beneficio. No obstante, cabe aclarar que, en general, es posible identificar la convivencia o integración de varios de esos criterios en cada Organismo.” (2004)*

Esta idea resulta fundamental para el presente trabajo, en tanto no se deberá perder de vista en el análisis de la producción discursiva de los organismos internacionales en educación los terrenos dominados por tonalidades grises, matices, énfasis sutiles y cambiantes (Neiburg y Plotkin, 2004). Otro elemento que nos interesa destacar se vincula con una característica general acerca de las producciones intelectuales de los organismos internacionales en el campo educativo, nos referimos a la capacidad de elaborar y difundir ciertos discursos que aportan a la construcción de agendas de política pero que operan en el mediano y el largo plazo y no tanto en la coyuntura.

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, en cómo son generadas y en cuáles son sus efectos. Además, al juzgar que aquellas 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 (Coraggio, 1997), ideas político-pedagógicas que resultan interesantes de identificar, caracterizar, analizar y comparar, sin omitir que, por supuesto, dichas ideas pueden contribuir a lineamientos de intervenciones políticas. Analizando el caso del Banco Mundial en Brasil Tomassi, Warde y Haddad, si bien se centran en las recomendaciones, orientaciones y efectos de política educativa (1996), destacan que:

*“Se o que o BM oferece são principalmente idéias, e estas idéias vão contribuir para dar forma a políticas estratégicas, que preparam nossas sociedades para um futuro sobre o qual somente podem ser feitas conjecturas, é preciso analisar em detalhe como essas idéias são produzidas e qual a sua validade...” (1996:75)*

Lo mismo sucede con el trabajo de Rosa María Torres (2001) quien realiza el análisis de algunas ideas pedagógicas centrales en el discurso del Banco Mundial. Analiza, por ejemplo, el concepto de educación básica, en donde encuentra la diversidad de acepciones que ese término posee y los diversos usos que la propia agencia internacional le da en sus documentos. Además de la mirada descriptiva, la autora logra interpretar las acepciones clasificándolas en, por un lado una “visión restricta, y por otro una “visión ampliada” (entre otros rasgos, la primera conceptualiza la educación básica como dirigida solo a niños mientras que la segunda a niños, jóvenes y adultos).

Asociado a lo anterior, el interés de este trabajo radica en proponer un desplazamiento en el ángulo de foco: adoptar la perspectiva comparada para justamente analizar las ideas político-pedagógicas centrales de las que los organismos internacionales se valieron en el período señalado para diagnosticar y teorizar acerca de la realidad educativa de la región, ello será posible mediante la identificación y análisis crítico de algunos temas, enfoques y referentes conceptuales utilizados.

Desde un enfoque más cercano al que propone este trabajo, Guillermo Cantor (2008) se ocupó de reconstruir los conceptos de participación y

democracia que se encuentran explícita e implícitamente contenidos en un documento aprobado en 2004 del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y titulado “Estrategia para Promover la Participación Ciudadana en las Actividades del Banco”. Para el autor entender las ideas de participación ciudadana y democracia es un paso importante a la hora de entender las acciones concretas llevadas adelante al interior de una institución. Como sostiene Rodrigo (2006) acerca de los organismos internacionales:

*“En tanto productores y reproductores de conocimientos, al igual que de posibles maneras de intervenir en las políticas públicas de los países, **subyacen en sus propuestas diversas ideas de sociedad y de desarrollo, que expresan distintas maneras de concebir la realidad.** La visión de las organizaciones internacionales sobre la educación no es uniforme ni monolítica. No obstante, se constata la existencia de un cierto grado de homogeneidad respecto a la manera en que se abordan algunos de los problemas educativos” (Rodrigo, 2006:857) (El resaltado nos pertenece).*

Otras producciones recientes e insoslayables son las de Jason Beech (2004) y Myriam Southwell (2008), el primero analiza cómo fueron interpretadas las propuestas de la UNESCO, el Banco Mundial y la en las reformas de formación docente en Argentina y en Brasil. Su argumento es que durante los noventa los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y las Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para la formación de profesores en Argentina y en Brasil tuvieron una fuerte influencia de las propuestas de éstos organismos internacionales. Sin embargo, lo que nos interesa de manera especial es la conclusión central que Beech consigna acerca del argumento señalado: los organismos internacionales contribuyeron, mediante las ideas propuestas, a transformar el marco discursivo que existía en la formación docente en la Argentina y en Brasil. Cabe decir, el autor también demuestra que estos marcos discursivos no son inviolables, aunque para trascenderlos se requieren ciertos recursos de poder en las instancias nacionales.

Con respecto al trabajo de Southwell, el mismo analiza cómo se han construido, en años recientes (1980-2000), algunos sentidos acerca de la profesionalización docente en la agenda educativa de América Latina. Específicamente, la autora se pregunta de qué modo algunos organismos internacionales, cuyas sugerencias de política han tenido una gran presencia en la región, han asignado ciertas significaciones particulares respecto a la noción de profesionalización docente. Para dar cuenta de ello Southwell analizó el discurso del BID, la UNESCO y la OEI identificando allí múltiples significaciones que son objeto de disputa y, especialmente, otorgando gran relevancia a la productividad discursiva de los organismos internacionales en tanto elemento de gran riqueza en significantes para reordenar las disputas político-intelectuales del campo educativo en el orden nacional.

Por último, nos parece interesante referenciar algunos antecedentes de producciones que se han apropiado de la perspectiva teórica y metodológica de la historia intelectual para estudiar el campo educativo. Es el caso de Josefina Granja Castro (2002) quien analizó los saberes sobre la educación en los discursos científicos en México en la segunda mitad del siglo XIX. La autora destaca en este trabajo que apelando al ámbito de la historia intelectual como opción teórica-metodológica lo que interesa es entender el tipo de construcciones conceptuales, esquemas de racionalidad y descripciones desarrolladas para dar forma a lo educativo como objeto de conocimiento en un determinado período. Así, son los entramados conceptuales, las racionalidades y las opciones teóricas en juego que forman parte del modo de problematizar lo educativo el objeto de estudio en el que se detiene el investigador.

Otro trabajo significativo es el de Ileana Rojas Moreno (2005) quien investigó los procesos de formación y cambio de conceptos representativos del campo pedagógico mexicano entre 1934 y 1989 justamente para rastrearlos en el largo plazo. La autora se interroga a lo largo del trabajo por las implicancias en términos conceptuales que en México supuso el pasaje de la categoría “ciencias de la educación” a la de “pedagogía”, se pregunta cómo se articula y qué sentido adquiere el concepto de “currículum” en la década del setenta, entre muchos otros interrogantes. De esta manera,

analizando las trayectorias conceptuales y los entramados discursivos del campo pedagógico mexicano, Rojas Moreno nos acerca una mirada sobre la historia intelectual reciente de la educación en el país de México.

## DOCUMENTOS Y PUBLICACIONES A ANALIZAR

BOLETINES DEL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Números 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14. Años 1982 a 1987 inclusive.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. Evolución de las ideas de la CEPAL. En: Revista de la CEPAL – Nro. Extraordinario. Octubre de 1998. ISSN 1682-0908. 376 pp.

BORSOTTI, Carlos (1986) Sociedad rural, educación y escuela en América Latina, Kapelusz, Buenos aires.

CEPAL (1990), Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa, Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.

CEPAL-UNESCO (1992), Educación y conocimiento eje de la transformación con equidad, Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.

NASSIF, Ricardo; RAMA, Germán y TEDESCO, Juan Carlos (1981). El Sistema educativo en América Latina, Kapelusz, Buenos Aires.

OCAMPO, José Antonio. Cincuenta años de la CEPAL. En: Revista de la CEPAL – Nro. Extraordinario. Octubre de 1998. ISSN 1682-0908. 376 pp.

RAMA, Germán (1976) Educación, imágenes y estilos de desarrollo. Documento DEALC. Buenos Aires.

RAMA, Germán W (1985) Educación, Participación y Estilos de Desarrollo en América Latina, Kapelusz, Buenos Aires.

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 (1977) Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina. Proyecto Desarrollo y Educación para América Latina y el Caribe, DEALC/Doc. 5.

## BIBLIOGRAFÍA

ALTAMIRANO, Carlos (2005) Para una programa de historia intelectual y otros ensayos. Siglo XXI Edit. Bs. As.

ALTAMIRANO, Carlos y SARLO, Beatriz (1993) Literatura/Sociedad. Ed. Edicial, Bs. As. 2da. reimpresión.

ASCOLANI, Adrián, “Los balances de Historia de la Educación en Brasil: optimismo e incertidumbre de una producción expansiva. Comentarios en perspectiva comparada con Argentina y México”, en Nepomuceno, Maria y Tibali, (org.). Educação e seus Sujeitos na História, Belo Horizonte, SBHE/Argumentvm Editora, 2007.

ASCOLANI, Adrián. Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. En: Revista de Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2008.

ASCOLANI, Adrián (2008). “La investigación reciente en Historia de la Educación argentina. Campo de estudio, interdisciplina y problemáticas actuales”, en Ascolani, A., El sistema educativo en Argentina. Estudios de Historia, Rosario, Laborde Editor, en prensa (versión preliminar del texto).

BAER, M. (1981) El Banco Mundial y su política hacia América Latina, T/ IE UNICAMP. Campinas, São Paulo.

BAÊTA NEVES, Luiz Felipe. História intelectual e história da educação. En: Revista Brasileira de Educação v.11 n.32 Rio de Janeiro maio/ago. 2006. ISSN 1413-2478 versão impressa.

BALL, Stephen (2002) “Grandes Políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”. En, Narodowski, Nores y Andrada (comps.) Nuevas tendencias en Política Educativas. Buenos Aires, Granica.

BEECH Jason, (2004) “Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente” en Cuaderno de Pedagogía, Nro. 12, Rosario, Laborde Editor.

BELLO, M. E. (2003) Educación y Globalización. Los discursos educativos en Iberoamérica. Anthropos Ed., Barcelona.

BERNSTEIN, Basil (1993) La estructura del discurso pedagógico. Ed. Morata, Madrid.

BLOCH, Marc & Lucien Febvre “Annales d’histoire économique et sociale”. 1929.

191. \_\_ Introdução à História. SP: Coleção saber, publicações Europa-América, 1974

BOURDIEU, Pierre (1967) “Campo intelectual y proyecto creador”, en AA.VV. Problemas del estructuralismo. Siglo XXI, México.

BOURDIEU Pierre (1997) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Ed. Anagrama, Barcelona.

BOURDIEU, Pierre (2003) “Campo intelectual, campo del poder y habitus de clase”, en Bourdieu, P. Campo del poder y campo intelectual. Editorial Quadrata, Bs. As.

BRUNER, Otto; WERNER, Conze; KOSELLECK, Reinhart (comps.) Diccionario Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches lexikon zur politisch-sozialen sprache in Deutschland, 6 vols. Stuttgart, vol 1 1972, vol 2 1975.

CALDERÓN, F Y PROVOSTE, P. La construcción institucional de las ciencias sociales en América Latina, en “David y Goliath, Revista de CLACSO”, N° 55, julio de 1989.

CAMOU, A. (1999). Los consejeros del príncipe. Saber técnico y política en los procesos de reforma económica en América Latina. En Revista Nueva Sociedad, N° 23, Noviembre-Diciembre de 1999.

CANCINO TRONCOSO, Hugo; KLENGEL Susanne; LEONZO Nanci (eds.) (1999). Nuevas perspectivas teóricas y metodológicas de la historia intelectual de América Latina. Madrid: Frankfurt am main; Vervuert.

CANTOR, Guillermo. El discurso de participación ciudadana en organismos internacionales: El caso del Banco Interamericano de Desarrollo. Revista de Ciencias Sociales, dic. 2008, vol.14, no.3, p.468-478. ISSN 1315-9518.

CATANI, D. B. Y CAMARA BASTOS, M. H. (comp.) (2002) Educação em Revista. A Imprensa Periódica e a Histórica da Educação, Escrituras, Sao Paulo.

CAVAROZZI, Marcelo (1997) Autoritarismo y democracia (1955-1996). La transición del Estado al Mercado en la Argentina. Ed. Ariel. Bs. As.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Conferência de abertura da 28ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 16 a 19 outubro de 2005. Traduzida por Anna Carolina da Matta Machado.

CHARTIER, Roger (1996) "Historia intelectual e historia de las mentalidades. Trayectorias y pregunta", en El mundo como representación. Edit. Gedisa, Barcelona.

CORAGGIO, J.L. y TORRES, R.M. (1999) La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y Métodos. Centro de Estudios interdisciplinarios, Miño y Dávila Editores, Madrid, España.

CORBALÁN, M .A. (2002) El banco mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina. Editorial Biblos, Buenos Aires.

COX, Cristian (1989) "Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile", en EDUCACAO E REALIDADE, Porto Alegre, 14 (I): 55 – 69, jan/jun. 1989.

COSER, Lewis (1968) Hombres de ideas. El punto de vista de un sociólogo. FCE, México.

DALLANEGRA PEDRAZA, L (2004). Visiones del orden mundial. UNLP- Instituto de Relaciones Internacionales. Serie Estudios - N° 26/2004.

DARNTON, Robert (1990) "História intelectual e cultural", en O beijo de Lamourette. Mídia, Cultura e Revolução. Edit. Companhia Das Letras, São Paulo.

DÍAZ, Mario (1995)"Aproximaciones al campo intelectual de la educación", en LARROSA, Jorge (comp.) Escuela, Poder y Subjetividad. Ed. La Piqueta, Madrid.

DUSSEL, I. y CARUSSO, M. (1999) La invención del aula. Buenos Aires, Santillana.

- FALETTI, E. (1989). La especificidad del Estado en América Latina. En: Revista de la CEPAL n°. 38, Santiago de Chile.
- FERRAN FERRER J. (2002) La educación comparada actual. Editorial Ariel.
- FOUCAULT, Michel (1995). "Arqueología e historia de las ideas" en Arqueología del saber, México, FCE.
- GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GALARZA, D; SUASNÁBAR, C Y MERODO, A. (2007) Capítulo 7: "Los organismos intergubernamentales e internacionales". En: PALAMIDESSI, M; SUASNÁBAR, C; Galarza, Daniel (comp.) (2007). Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003. Buenos Aires, Manantial.
- GERBERT, Pierre. (1966) Las organizaciones internacionales. Buenos Aires, Eudeba.
- GODIO, Julio y Friedrich Ebert Stiftung (2002) Las políticas de los organismos multilaterales de crédito y su impacto en las relaciones laborales en América Latina. Buenos Aires: Friedrich Ebert Stiftung (Serie Temas).
- GONZALEZ, Marcela Beatriz (1999). "La joven elite argentina al filo de los siglos XIX y XX: una propuesta metodológica". En: Cancino Troncoso y otros, Nuevas perspectivas teóricas y metodológicas de la historia intelectual de América Latina, Madrid; Frankfurt am main; vervuert, pp. 193.
- GRANJA CASTRO, Josefina (2002) "Los saberes sobre la educación en los discursos científicos en México en la segunda mitad del siglo XIX", en Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol. VII, num. 14, enero-abril.
- GUTIÉRREZ, A. (1997). Bourdieu y las prácticas sociales (2ª. ed.). Córdoba, Argentina: Universidad de Córdoba.
- HERRERO, Alejandro y HERRERO, Fabián (1996). Las ideas y sus historiadores. Un fragmento del campo intelectual en los años noventa. Centro de publicaciones, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

HUNT, Lyn (1995) "Apresentação: história, cultura e texto", en A nova história cultural. Edit.Martins Fontes, São Paulo.

KARABEL, J. y HALSEY, A. (1977) Power and Ideology in Education. Nueva York, Oxford University Press.

KAUFMANN, Carolina (dir.) (2001) Dictadura y Educación. Tomo I. Universidad y Grupos Académicos (1976-1983). Bs. As, Miño y Dávila.

KAUFMANN, Carolina (directora). Dictadura y educación Tomo 2. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2003.

KRAWCZYK, Nora. (2001) A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. Texto apresentado na sessão especial Reformas Educacionais na América Latina, na 24ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu-MG, de 7 a 11 de outubro de 2001).

KRAWCZYK, Nora. La Reforma Educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. VII, nº 16, septiembre-diciembre, COMIE: Ciudad de México, 2002.

LANDSHEERE, Gilbert de (1996) La investigación educativa en el mundo. FCE, México.

LE GOFF, Jacques. História e memória. 2a ed., Campinas: UNICAMP, 1992.

LESGART, Cecilia. (2003) Usos de transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80, Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, Argentina.

LOVEJOY, Arthur. Reflexiones sobre la historia de las ideas. En: Prismas, Revista de Historia Intelectual, Nro 4, 2000, pp. 127 141.

MALDONADO, Alma: (2000) Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el banco mundial. En: Revista Perfiles Educativos. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad. Enero-marzo, nro 87 ISSN 0185-2698. México D.F.

MARICHAL, Juan (1978). Cuatro fases de la historia intelectual latinoamericana. 1810-1970. Fundación Juan March y ediciones cátedra, s. a. Don Ramón de la Cruz, 67. Madrid-1.

MARTINIS, Pablo Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: REDONDO, P.; MARTINIS, P. (comps) *Igualdad y Educación: Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: del Estante Editorial, 2006.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundializacao da educaçao: o projeto neoliberal de sociedade e de educaçao no Brasil e na Venezuela*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educaçao. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

MENDES, Héctor y MILSTEIN, Diana (1996) “El progresismo pedagógico: una condición necesaria para el proyecto educativo neoconservador”. En revista *Crítica Educativa*. Vol: 01, no.1 ,p.2-5, jul. 1996, Bs. As.

MIÑANA BLASCO, C. (2002) *Producción y circulación del conocimiento en el campo de la política educativa y la gestión en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia, mimeo.

NAHUM, Víctor (1977). *La argentina y los organismos financieros internacionales*. Editorial Quipo. Buenos Aires.

NEIBURG, Federico y PLOTKIN, Mariano (Comps) (2004) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*, Paidós, Buenos Aires.

O'DONNELL, Guillermo (1997) “Transiciones, continuidades y algunas paradojas”, en *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democracia*. Paidós, Bs. As.

OEI (2004). *Los organismos internacionales de cooperación y la educación. Sus principales definiciones*. Documento de trabajo. Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/organismos.htm>.

PALAMIDESSI, M; SUASNÀBAR, C; Galarza, Daniel (comp.) (2007). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires, Manantial.

PALTI, Elías (comp.) (1998) *Giro lingüístico e historia intelectual*. Universidad Nacional de Quilmes, Bs. As.

PINEDO, Javier (1999). *Identidad y método: aproximaciones a la historia de las ideas en América Latina*”. En: Cancino Troncoso y otros, *Nuevas*

perspectivas teóricas y metodológicas de la historia intelectual de América Latina, Madrid; Frankfurt am main; vervuert, pp. 193.

POCOCK, J. G. A. (2001) "Historia de la ideas: un estado del arte" en Prismas, Revista de historia intelectual Nro. 5, Universidad Nacional de Quilmes.

POLLINI Jr, Airton Brazil. A Aliança para o progresso versus o Consenso de Washington: recomendações dos organismos econômicos internacionais. Tese (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, SP [s.n.], 1999.

RINGER, Fritz (2004) "El campo intelectual, la historia intelectual y la sociología del conocimiento" en Prismas, Revista de historia intelectual Nro. 8, Universidad Nacional de Quilmes.

RIQUELME, Norma Dolores (1999). "El estudio de las ideas sociales en la Argentina de principios de siglo XX. Consideraciones metodológicas". En: Cancino Troncoso y otros, Nuevas perspectivas teóricas y metodológicas de la historia intelectual de América Latina, Madrid; Frankfurt am main; vervuert, pp. 193.

RODRIGO, L. Organismos internacionales y reformas educativas. El banco Mundial, la OEI y la política de descentralización educativa en la argentina de los años noventa. Revista de Educación, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 845-866.

RODRIGUEZ DA SILVA, Helenice (2002) Fragmentos da história intelectual. Entre questionamentos e perspectivas. Papyrus Editora, Campinas.

ROJAS MORENO, Ileana (2005) Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989). Ediciones Pomar, Barcelona.

SANTOS, Boaventura de Sousa: La caída del Ángelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. ILSA, Bogotá, 2003.

SARGHINI, Jorge Emilio, (coord.) (2000) Oferta y demanda de políticas en un mundo global: el rol de los acuerdos regionales. La Plata: Ministerio de Economía (Cuadernos de economía, 51).

SARLO, Beatriz (2001). "Historiadores, sociólogos, intelectuales" en La batalla de las ideas, Buenos Aires, Ariel.

- SARLO, Beatriz (2005) Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Siglo XXI Edit. Bs. As.
- SAVIANI, Dermeval. "História das idéias pedagógicas". In: FARIA FILHO, L.M. (Org.), Pesquisa em história da educação. Belo Horizonte, HG Edições, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SEPÚLVEDA ALMARZA, A (2001). El fin del sistema bipolar y sus consecuencias para América Latina. UNLP-Instituto de Relaciones Internacionales. Serie Estudios - N° 21/2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu (1996) Identidades Terminais, Vozes Petrópolis.
- SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello da (1997). El rol de las conferencias internacionales de educación de la OIE UNESCO y las políticas educativas en los años 90. FLACSO. Programa Argentina. Tesis de Maestría para optar al grado de Maestro en Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- SOUTHWELL Myriam, "Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales" en Anuario de la SAHE Nro. 8, ISSN 1669-8568, Buenos Aires, 2007.
- SUASNÁBAR, Claudio (2004) Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976). Manantial/FLACSO, Bs. As.
- SUASNÁBAR, C y PALAMIDESSI, M (2006) El campo de producción de conocimientos en Educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. En "Historia de la Educación". Anuario N° 7 2006. Prometeo Libros. Bs. As.
- SUASNÁBAR, Claudio (2007) "Intelectuales-funcionarios y organismos internacionales en tiempos de dictaduras: del desarrollismo a los "estilos de desarrollo" en educación". Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericano. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana. Buenos Aires, 30, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2007.
- TERÁN, Oscar (coord.)(2004) Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano. Fundación OSDE-Siglo XXI editores.

- TIRAMONTI, Guillermina (1987) *Hacia donde va la burocracia educativa*. Edit. Miño y Dávila, Bs. As.
- TIRAMONTI, Guillermina *Modernización educativa de los 90'. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* FLACSO/Temas Grupo Editorial, Bs. As. 2001.
- TIRAMONTI, Guillermina (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. En: *Revista Educação & Sociedade* vol. 26 no. 92. Campinas. Oct. 2005 issn 0101-7330.
- TIRAMONTI, G (2007) *Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia*. En “Archivos de Ciencias de la Educación”. Publicación anual del Departamento de Ciencias de la Educación. Año 1/Nº 1/ cuarta época. La Plata.
- TOMASSI, L. de, WARDE, M.J. E HADDAD, S. (org.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, Brasil, Cortez, Ed. 1996*.
- TORRE, Juan Carlos. (2004) “Los intelectuales y la experiencia democrática”, en Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (comps.) *La historia reciente. Argentina en democracia*, Edhasa, Buenos Aires.
- TORRES, R. M (2001). *Globalización y Educación. Cooperación internacional en educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema?* En: *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 308, Monográfico "La educación en América Latina", Barcelona, diciembre 2001.
- TUSSIE, Diana, comp. (1997) *El BID, el Banco Mundial y la sociedad civil: nuevas modalidades de financiamiento internacional*. 1a. ed. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina, Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.
- TUSSIE, Diana, comp. (2000) *Luces y sombras de una nueva relación: el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la Sociedad Civil*. 1a. ed. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina. Temas Grupo Editorial.
- WILLIAMS, Raymond (1977). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980.