

DESPUÉS DE LA TORMENTA NEOLIBERAL: LA POLÍTICA EDUCATIVA LATINOAMERICANA ENTRE LA CRÍTICA Y LA UTOPIÍA

Carlos Alberto Torres *

Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.

Bertolt Brecht¹

SÍNTESIS: Este artículo, que tiene como marco referencial la extensión de oportunidades educativas a niños, a jóvenes e incluso a adultos de todos los sectores sociales en América Latina que marcó el siglo XX, muestra cómo el ideario de la Ilustración benefició la ampliación de los servicios educativos en pre-escolar, primaria, secundaria y universidad, generando una expansión educativa de envergadura. *Unidad en la diversidad de experiencias educativas en la región* puede ser la divisa de esta conversación sobre grandezas y miserias en la educación latinoamericana en el siglo pasado. Haciendo un balance de su expansión y crisis, se sintetizan aquí algunas de las grandes propuestas neoliberales en la educación, especialmente la agenda de la privatización que contraviene profundamente los principios de extensión de oportunidades educativas, calidad de la educación, igualdad y acceso predicados por los gobiernos liberales de la región. Con razón el sociólogo y educador argentino Daniel Filmus, quien fuera ministro de Educación, en los comentarios finales de su artículo titulado «Liberales eran los de antes» (Filmus, 1996), ofrece algunas perspectivas críticas sobre las opciones utópicas de la educación a partir de la constatación de que hay una serie de hechos interrelacionados: a) una crisis endémica de los sistemas que se refleja en una dislocación real y simbólica entre los discursos de los maestros y los alumnos; b) una dislocación entre los discursos de las nuevas generaciones y los adultos, y c) una fuerte crisis de legitimidad de los sistemas educativos en términos de su efectividad.

Se concluye que la lucha por la educación no es una mera actividad tecnocrática, implementada en los escritorios burocráticos o negociada en los salones escolares, claustros ministeriales y traspacios sindicales.

* Profesor de Ciencias Sociales y Educación Comparada, y director del Instituto Paulo Freire de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), EE UU.

¹ Citado en Rodrigues Brandão, 1981, p. i.

Tampoco es, simplemente, una lucha por mejorar las oportunidades educativas de los individuos, sino que la lucha por la educación es una cuestión de Estado y una lucha por la defensa del pacto democrático.

Palabras clave: América Latina; política educativa; oportunidades educativas; experiencias educativas; calidad de la educación.

SÍNTESE: *Este artigo, que tem como marco referencial a extensão de oportunidades educativas a crianças, jovens e inclusive adultos de todos os setores sociais na América Latina e que marcou o século XX, mostra como o ideário da Ilustração beneficiou a ampliação dos serviços educativos na pré-escola, na escola primária, secundária e na universidade, gerando uma expansão educativa de envergadura. Unidade na diversidade de experiências educativas na região pode ser a divisa desta conversação sobre grandezas e misérias na educação latino-americana no século passado. Fazendo um balanço de sua expansão e crise, sintetizam-se aqui algumas das grandes propostas neoliberais para a educação, especialmente a agenda da privatização que contravém profundamente os princípios de extensão de oportunidades educativas, qualidade da educação, igualdade e acesso predicados pelos governos liberais da região. Com razão o sociólogo e educador argentino Daniel Filmus, que fora ministro de Educação, nos comentários finais de seu artigo intitulado «Liberais eram os de antes» (Filmus, 1996), oferece algumas perspectivas críticas sobre as opções utópicas da educação a partir da constatação de que há uma série de fatos inter-relacionados: a) uma crise endêmica dos sistemas, que se reflete em um desencontro real e simbólico entre os discursos dos professores e dos alunos; b) um desencontro entre os discursos das novas gerações e dos adultos, e c) uma forte crise de legitimidade dos sistemas educativos em termos de sua efetividade.*

Conclui-se que a luta pela educação não é uma mera atividade tecnocrática, aplicada nos escritórios burocráticos ou negociada nos salões escolares, claustros ministeriais e pátios sindicais. Tampouco é, simplesmente, uma luta por melhorar as oportunidades educativas dos indivíduos. A luta pela educação é uma questão de Estado e uma luta pela defesa do pacto democrático.

Palavras-chave: América Latina; política educativa; oportunidades educativas; experiências educativas; qualidade da educação.

ABSTRACT: *This article, which has as its reference frame the extension of educative opportunities for kids, youngsters and adults of all social layers in Latin America (an extension that has marked the 20th century), shows how the expansion of educative services in preschool, primary school, secondary school and college benefited from the ideology of The Enlightenment, generating a significant educative expansion.*

Unity throughout the diverse educative experiences of the region could be the motto of this conversation about the greatness and the poverty of 20th century Latin American education.

After taking stock of its expansion and its crisis, we will summarize a few of the main neoliberal proposals in education, specially the privatization

agenda, which profoundly contravenes the principles of educative opportunity extension, educative quality, educative equality and access to education preached by liberal governments in the region.

No wonder why the teacher and sociologist Daniel Filmus, who was Minister of Education, in the final passages of his article titled «Liberals are not what they used to be» (Filmus, 1996) offers a few critical insights on the utopian options for education, taking as a starting point the confirmation of a series of interconnected facts: a) an endemic crisis in the systems that reflects a real and symbolic displacement between the discourses of teachers and students; b) a displacement between the new generations and grown-ups, and c) a strong legitimacy crisis of the educative systems in terms of their effectiveness.

The conclusion is that the battle of education is not just a technocratic activity, deployed in the bureaucratic desks or negotiated in the school rooms, the ministerial hallways or in the union's backyards. But it is not just a fight to improve the educative opportunities of individuals. On the contrary, the fight for education is a matter of State, and a fight for the defense of the democratic covenant.

Key words: Latin America; educational policy; educative opportunities; educative experiences; quality of the education.

1. EL SIGLO DE LA EDUCACIÓN: CONSIDERACIONES PRELIMINARES

209

En el siglo XX, el siglo de la educación, signado por la extensión de oportunidades educativas tanto a niños como a jóvenes y también a adultos de todos los sectores sociales en América Latina, el papel del Estado ha sido decisivo en la promoción de la educación pública. Particularmente en las últimas cinco décadas ingentes recursos públicos fueron asignados a la provisión de la educación básica para niños, jóvenes y adultos; los años de escolaridad obligatoria se extendieron significativamente; se proveyó educación inicial y preescolar a una gama cada vez más amplia de familias, especialmente a las de pocos recursos; se facilitó el acceso a las aulas de niños con deficiencias en el aprendizaje o minusválidos y se mejoró sustancialmente la igualdad de oportunidades educativas para pobres, inmigrantes e indígenas. Lo propio ocurrió con niñas y mujeres: sin duda el siglo XX está marcado por la feminización de las matrículas educativas.

Juntamente con esta expansión de las oportunidades educativas se han llevado a cabo renovados esfuerzos estatales para la mejora de dos capacidades: la de retención de estudiantes en los niveles inferiores y medios del sistema, y la de promoción de los mismos para que continúen avanzando en el sistema escolar, llegando eventualmente al

nivel de estudios post-secundarios y completándolo en un número creciente. De igual modo, el tema de la calidad y relevancia de la educación ha sido una preocupación secular de pensadores, intelectuales de figura pública, maestros, sindicalistas del sector educativo y miembros de las burocracias gubernamentales, haciéndose eco de las necesidades expresadas cotidianamente en patios y aulas escolares, así como en foros públicos, por padres y madres de familia preocupados por la educación de sus hijos.

La población latinoamericana aceptó el argumento de la Ilustración que sostiene que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí misma, premisa modernista que se refuerza con los desarrollos teóricos de la economía de la educación cuyas repercusiones en la región serán revisadas más adelante. Pero lo central es que no hay grandes probabilidades de avance social sin mayores y mejores niveles educativos. La educación aparece no solo como consumo sino como una inversión de enorme rentabilidad, individual y social, con altas tasas de retorno que varían según los niveles educativos. Una población más educada será aquella con mayores niveles de tolerancia social y convivencia, más productiva y competitiva en los mercados nacionales e internacionales, en fin, para decirlo en la jerga sociológica, a mayor educación mejor sociedad, compuesta por individuos más plenos, responsables y productivos. Esta expansión, diversificación y ampliación de las oportunidades educativas se han visto también como una condición *sine qua non* para la expansión de los imperativos categóricos kantianos de la justicia social y la responsabilidad individual en la sociedad en su conjunto, especialmente en los estados de bienestar, apareciendo así como un signo de modernidad, de mayor racionalidad de la acción social, pero paradójicamente, también como una precondition para que se produzcan.

Sin embargo, la equidad, la calidad y la relevancia de la educación continúan siendo cuestiones críticas. Hacia el fin del siglo los estados latinoamericanos, prisioneros de las contradicciones del desarrollo regional y de sus propias lógicas del actuar burocrático –todavía lamiéndose las heridas de la doble crisis de la deuda externa y el déficit fiscal que se arrastra desde la década de 1980²–, encuentran cada vez más dificultades para atacar los problemas de la educación, fundamen-

² El diagnóstico del Banco Mundial (BM) para el período 1970-1987 señala que doce de los diecisiete países más endeudados del mundo están en Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Jamaica, México, Perú,

talmente por las dificultades del financiamiento, pero también por filosofías políticas y agendas educativas que postulan la privatización y el abandono de las responsabilidades estatales en la educación pública.

La educación elemental y secundaria de la región continúa siendo segregada por clases sociales, porque mientras los pobres estudian en la escuela pública los sectores medios y altos florecen en instituciones privadas. Con pocas excepciones, la educación inicial y preescolar, decisiva en la constitución cognoscitiva, aunque expandida notablemente todavía no está al alcance de la mayoría de los sectores pobres. El analfabetismo continúa siendo un problema importante, en el que la desventaja de las mujeres y los sectores indígenas se agiganta. La educación bilingüe, si bien avanzó notablemente, no se encuentra a la altura de las necesidades de las poblaciones aborígenes. La educación de adultos, que había sido central en las preocupaciones retóricas de ciertas alianzas gobernantes y movimientos sociales en las décadas de 1960 y 1970, queda convertida en un área marginal en la de 1980, para prácticamente languidecer hacia el fin del siglo. Los analfabetismos funcional, cibernético y computacional constituyen un problema educativo tanto o más drástico de lo que fuera el analfabetismo absoluto a principios del siglo XX.

211

La formación docente y el salario del magisterio continúan siendo uno de los nudos gordianos de la política educativa, de carácter aún mucho más acuciante frente a las transformaciones de la política estatal neoliberal. La política curricular para promover la formación científica y humanista enfrenta desafíos inusitados con el avance tecnológico y la explosión del conocimiento en un mundo progresivamente globalizado y segmentado por clases, distinciones raciales y de género, con crecientes mercados regionales cada vez más alejados de las dinámicas de la globalización y marginados de los circuitos de producción, circulación y consumo del sistema mundial, con las repercusiones educativas, sociales, políticas y económicas que esto implica. Las vinculaciones entre educación y trabajo, con la caída en los mercados de trabajo y empleo, y los crecientes niveles de pobreza, especialmente en los menos educados, son otro tema urgente.

Uruguay y Venezuela (Banco Mundial, 1989). La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) estimó que en el año 1987 los países de la región transfirieron hacia el exterior un monto equivalente al 2% del producto bruto regional para pagar servicios de la deuda (CEPAL, 1987).

Despedimos el siglo con innumerables conflictos en la educación superior: con estudiantes chilenos saliendo a las calles para demandar más presupuesto; con las universidades públicas brasileñas recuperándose después de varios meses de huelga sin haber conseguido la mayoría de los objetivos; con la Universidad de Buenos Aires amenazada por un recorte presupuestario inusitado y con la Universidad Nacional Autónoma de México en una huelga de larga duración, con paralización de labores y toma de las instalaciones por parte de un movimiento estudiantil que ha convocado a más de un cuarto de millón de personas en las calles. Estas y muchas otras situaciones similares muestran que la universidad pública latinoamericana continúa su lucha por la identidad en el comienzo del nuevo siglo, debatiéndose entre su honrosa tradición reformista y las complejidades de negociar con regímenes políticos cada vez menos adeptos a fortalecer la universidad pública, y teniendo que entender y manejar las típicas presiones de la globalización, y su repercusión local, para la gestión universitaria.

Las grandezas de la educación pública de este siglo corren el riesgo de ser obnubiladas por las miserias de políticas públicas que renuncian a su tradición democrático-liberal, con el consabido daño a la formación de los ciudadanos, una de las tareas centrales del Estado en la educación. Este artículo busca presentar evidencia empírica y argumentaciones normativas y analíticas, mostrando los avances y retrocesos, las grandezas y las miserias de la educación latinoamericana; al mismo tiempo pretende, por un lado, realzar aquellas ideas que han dado frutos significativos y que contribuyeron a crear tradiciones educativas de distinción, y, por otro, señalar en sus tramos finales algunos de los principales desafíos para la educación al internarnos en el nuevo siglo. El riesgo que confrontamos, ostensiblemente, es que la ruptura del compromiso con la educación pública pueda significar y anticipar la ruptura del pacto democrático en las sociedades latinoamericanas.

2. ESTADO Y EDUCACIÓN: UNIDAD EN LA DIVERSIDAD

Los sistemas educativos latinoamericanos fueron creados poco después de que se establecieron las fronteras internacionales, una vez finalizados –alrededor de 1880– los procesos de reorganización nacional que tuvieron lugar cuando concluyeron las guerras civiles del siglo XIX. La conformación del Estado-nación tuvo entre sus principios los siguientes: la creación de fuerzas armadas unificadas; la promulgación de constitu-

ciones nacionales basadas en los principios emanados de la Carta Magna inglesa, la Revolución Norteamericana y la Revolución Francesa, es decir constituciones netamente liberales; la formulación de una política explícita de defensa de la lengua casi como defensa de la soberanía del país y, por supuesto, la extensión gradual y progresiva de la escolaridad gratuita y obligatoria a todos los estratos sociales.

En el ideario de la ilustración liberal la educación fue una responsabilidad estatal, actuando *in locu parentis*. En este siglo tres grandes formaciones sociales y regímenes políticos han predominado en el contexto de revoluciones de envergadura –este también ha sido el siglo de las revoluciones sociales latinoamericanas– dando lugar a tres tipos de Estado: el liberal conservador, el desarrollista, y por último, el neoliberal. Claro está que estos tres modelos han sido también marcados por la presencia de remezones de autoritarismo estatal en la figura de populismos autoritarios, corporativismos o dictaduras militares. Si bien estas situaciones, muy comunes en la política latinoamericana, han alterado cualquier imagen de una forma pura de gobierno liberal-democrático, la gestión más amplia del Estado ha sido marcada por estos tres momentos estatales con importantes repercusiones en la educación.

213

Encontramos primero el Estado liberal conservador que, dependiendo de las historias nacionales, gesta los modelos educativos en la región entre 1880 y 1930, situación que puede extenderse hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial, pasando por la importante crisis de 1929 que reorienta el eje geopolítico de América Latina y da lugar a una cada vez mayor presencia del imperialismo norteamericano. Aparece después, vestido con distintos ropajes, el Estado desarrollista de mediados de los años cuarenta, aproximadamente hasta la crisis de la década de 1980, nuevamente con las enormes variabilidades históricas y condicionamientos nacionales, que refleja un patrón consistente de modernización forzada de las sociedades nacionales con el eje rector del Estado, y donde la noción de educación para la formación de capital humano fue decisiva para la expansión de los sistemas de escolarización, incluyendo los conceptos más tecnocráticos del modelo. Luego llegamos, finalmente, a la gran ruptura de los años ochenta, dando paso a los modelos de estabilización y ajuste estructural y al Estado neoliberal en la región.

Si tratáramos de encontrar el paralelo de la educación pública latinoamericana con las transformaciones educativas de los sistemas mundiales, se podría decir que el modelo liberal de la educación pública

prevalece desde mediados y fines del siglo XIX hasta la crisis de 1929, nuevamente con los cambios nacionales que condicionan las rupturas así como las tradiciones, dando lugar a modelos de educación compensatoria en los cuales la educación pública juega un papel decisivo en modelos estatales desarrollistas que, con las peculiaridades históricas, económicas y atávicas de la región, son lo más parecido que se ha creado a un modelo de Estado de bienestar social. Finalmente, el modelo del Estado neoliberal de los años ochenta en América Latina corresponde, *pari passu*, a las experiencias neoconservadoras en el mundo en desarrollo, con su enorme impacto internacional en las agendas educativas. La educación latinoamericana al final del milenio quedó marcada por su globalización y por la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo.

Cierto es que toda periodización historiográfica de alto nivel de agregación presenta dificultades muy complejas para el análisis de las vinculaciones entre Estado y educación, no solo por las peculiaridades nacionales sino también porque las dinámicas de transformación estructural en la región, si bien afines, no necesariamente dictan en conjunto los modelos educativos, el financiamiento de la educación, o las grandes líneas directrices de la política educativa. Ciertamente hay un paralelo entre modelos estatales y modelos educativos, pero para recordar una de las enseñanzas de Marx, las formaciones sociales, así como los modos de producción, nunca mueren de un día para el otro; se superponen, se yuxtaponen, sobreviven en el tiempo y cohabitan en una amalgama muy rebelde para el entendimiento de la imaginación histórica, que invita a la precaución en el análisis histórico. Con esa importante nota de cautela es claro que los principios de la educación pública latinoamericana tienen suficientes elementos en común entre sí como para justificar un análisis genérico como el propuesto aquí. Incluso más, nos permiten imaginar las transformaciones educativas en el nivel del sistema mundial, más aún hacia el fin del siglo, que homogeneizan a la vez que segmentan drásticamente todos los sistemas de escolarización, incluyendo los estilos de implementación, los modelos de educación pública, los patrones de transformación de la educación en general –inclusive la educación privada–, las estrategias de financiamiento educativo y formación de política pública, así como las estrategias curriculares, de formación docente, la administración escolar y los grandes principios directivos de enseñanza-aprendizaje y su práctica.

Unidad en la diversidad de experiencias educativas en la región puede ser la divisa de esta conversación sobre grandezas y miserias en la educación latinoamericana en el siglo XX.

3. EXPANSIÓN Y CRISIS DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Hemos argumentado (Torres y Puiggrós, 1997, pp. 6-8) que la expansión educativa en América Latina estuvo vinculada a la fase temprana de la industrialización en las décadas de 1950 y 1960 y que representa uno de los más altos índices de crecimiento educativo en el mundo. Entre 1960 y 1970 el crecimiento de la educación superior y de la educación media fue de 247,9% y 258,3%, respectivamente (UNESCO, 1974, pp. 167 y 227). Pero el crecimiento de la educación primaria que coronaba el esfuerzo de expansión del sistema durante el siglo, si bien significativo, fue mucho más modesto, llegando al 167,6%, y, respecto de la alfabetización, la misma se mantuvo relativamente constante en la mayoría de los países latinoamericanos (UNESCO, 1971). Un estudio de fines de los años setenta muestra una continuidad significativa en este patrón de desarrollo (UNESCO, CEPAL, PNUD, 1981). El investigador chileno Ernesto Schiefelbein argumenta que las cuatro décadas que precedieron a los años noventa representaron un progreso significativo para las democracias latinoamericanas mediante:

(i) expansión del acceso a la educación para la mayoría de los niños que alcanzaban la edad escolar; (ii) extensión de los años de la escolaridad; (iii) mejoramiento en el pronto acceso a la escuela; (iv) provisión de nutrición y cuidado a un número muy grande de niños carentes; (v) incremento en la provisión de mínimos insumos para la tarea educativa y eliminación de canales diferenciales por niveles sociales (Schiefelbein, 1997, p. 32).

Este diagnóstico optimista no refleja, claro está, triunfalismo alguno si se consideran las altas tasas de repetición y de abandono escolar³.

³ Las tasas de repetición para el comienzo de la década de 1990 son las siguientes: Brasil, 45%; otros países de América del Sur, 36,3%; América Central y Panamá, 39,5%; el golfo de México (República Dominicana, Cuba y México), 38,6%; países del Caribe anglófono 18,7%. La tasa de repetición para la región en su conjunto es del 41,2%, [UNESCO- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), 1991]. Un reporte del Centro de Estudios Educativos en México muestra que entre 1980 y 1986 solo 52% de los niños en la escuela primaria terminó su nivel escolar, y que la tasa de deserción se incrementó de 10,3% a 10,6% en 1986 (Morales-Gómez, 1989).

A pesar del crecimiento secular del sistema en términos de matrícula, especialmente en la educación primaria, la tasa de crecimiento del gasto educativo, ajustado por inflación, disminuyó en la década de los ochenta. El educador venezolano Fernando Reimers muestra que entre 1975 y 1980 el gasto total en educación se incrementó en todos los países de la región. Sin embargo, entre 1980 y 1985 el gasto total en términos reales disminuyó en doce de los dieciocho países estudiados (Reimers, 1994, p. 16). El autor sostiene que durante las últimas dos décadas en la región, en contraste con los logros previos, se produjo una caída en la cantidad y calidad escolar y que los ministerios de educación se vieron forzados a sacrificar equidad y eficiencia a fin de reducir los gastos educativos bajo las presiones de políticas de ajuste estructural. Estos recortes han afectado de manera desproporcionada la educación primaria y se reflejan en los limitados recursos para materiales de enseñanza, edificios escolares así como en la caída en las tasas de matrícula (Reimers, 1991, pp. 325-338)⁴. Una consecuencia de estos ajustes es que la disminución en el gasto educativo alienó a las organizaciones del magisterio, especialmente a los sindicatos de maestros y profesores, creando nuevas áreas de conflicto en las relaciones docentes-Estado en términos de la formulación, operacionalización y evaluación de la política pública en educación (Carnoy y Torres, 1994; Torres, 1989).

Como señalan Reimers y Tiburcio:

Un análisis de los cambios en el financiamiento público de la educación en América Latina entre 1970 y 1985 concluye que el

⁴ No debería sorprender que, a pesar de los enormes avances en la escolarización obligatoria en América Latina, las diferencias entre el mundo en vías de desarrollo y el desarrollado sean abismales. Por ejemplo, en 1968, un año simbólico a nivel mundial, los países desarrollados con aproximadamente un tercio de los habitantes del planeta y la cuarta parte de la población juvenil mundial, invirtieron 120.000 millones de dólares en programas sociales, mientras que los países en desarrollo con una población muy superior, gastaron solo un 10% de esa cantidad, es decir 12.000 millones de dólares. Estas diferencias se agigantan en la educación y más aún cuando consideramos la caída en la inversión educativa de los últimos años. Por ejemplo, en 1980 el total del gasto público en educación en relación con el PBI era del 3,6% en Argentina; 4,4% en Bolivia; 4,4% en México y 7,8% en Costa Rica. Para 1985 el gasto en Argentina había caído al 2,2%; en Bolivia al 0,5%, en México al 2,6% y en Costa Rica al 4,7% (Torres y Puiggrós, 1997, p. 13). Tampoco es de extrañar esta caída cuando el promedio anual de crecimiento del producto bruto doméstico per cápita en la región para los años 1961-1970 fue de 2,6%, sobrepasando en muchas sociedades la tasa de crecimiento poblacional. Entre los años 1971 y 1980 esta tasa alcanzó el 3,3% para tomar un valor negativo de -1,1% durante el período 1981-1989, al que los economistas, quizá muy ligeramente, rotularon como «década del desarrollo perdido» (Morales-Gómez y Torres, 1990, p. 19).

ajuste llevó a un corte desproporcionado en los gastos en educación como porcentaje del gasto gubernamental en educación o como porcentaje del producto nacional bruto (PNB). Dentro de la educación, el gasto en capital o infraestructura sufrió de manera desproporcionada así como lo hicieron todos los ítems que no estaban vinculados al salario, mientras que muchos países redujeron aún más desproporcionadamente los gastos en la educación primaria. Un estudio de la crisis financiera en América Central entre 1979 y 1989 concluye que la mayoría de los países (con excepción de Honduras) mostró una tendencia a gastar un porcentaje menor del PNB en educación, que los salarios del magisterio se han depreciado en términos reales con una pérdida de cerca de dos tercios de su valor, y que al final de la década la mayoría del presupuesto educativo va para pagar salarios (Reimers y Tiburcio, 1993, p. 22).

Un análisis similar para Brasil y México muestra que la caída en el presupuesto educativo tuvo lugar «en un escenario del crecimiento del sector gubernamental en términos relativos del PBI» (Reimers y Tiburcio, 1993, p. 37).

Por razones mucho más claras en términos del salario magisterial subsidiando la expansión educativa, y no tanto en términos de reducción del gasto educativo per se, un fenómeno similar ha sido detectado en México mediante un análisis histórico y diacrónico del salario magisterial en las décadas de 1940 a 1980 (Morales-Gómez y Torres, 1994).

217

4. LA AGENDA NEOLIBERAL: PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Las premisas analíticas de la agenda hegemónica neoliberal, bien representada en distintos organismos internacionales como el BM, pueden ser vistas bajo la etiqueta de *supply-side economics*. Dos premisas de política guían la agenda: la privatización de la educación pública y la reducción del gasto público, pudiendo la primera ser considerada una estrategia para la reducción de la segunda. Además, privatizar tiene otros efectos: por un lado, reduce la presión del gasto público al pasar a manos particulares las erogaciones de las empresas de aquel sector; por otro lado, es una poderosa herramienta para despolitizar las prácticas regulatorias del Estado. La privatización es aquí central porque:

[...] la contratación de servicios externos es, a la vez, un mecanismo administrativo para solucionar algunas de las cuestiones de la legitimidad social del Estado vinculado en la implementación de servicios sociales directos, y por otro lado, es un intento de tomar prestado del *ethos* empresarial y la conceptualización de la empresa privada (y la noción de desarrollo empresarial), sistemas análisis de costo-beneficio y el *management by objectives* (Culpitt, 1992, p. 94).

Neoliberales y neo-conservadores sostienen que el Estado y el mercado son dos sistemas sociales opuestos, y que ambos son opciones reales para la provisión de servicios específicos (Moran y Wright, 1991). ¿Por qué hay una preferencia del mercado sobre el Estado? Los neoliberales consideran a los mercados más versátiles y eficientes que las estructuras burocráticas estatales (Torres, 1996) por muchas razones, entre otras porque estiman que los mismos tienen una respuesta más rápida a los cambios tecnológicos y a la demanda social; los ven como más eficientes y efectivos en términos de costos, y esperan que la libre competencia produzca mayor *accountability* para la inversión social que la burocracia. Además, junto con estas preferencias los neoliberales vincularon la privatización de las empresas públicas con la solución al problema del endeudamiento externo. Después de todo, para cierta ideología neoliberal las empresas estatales «eran responsables por la creación de la deuda externa de América Latina, y, más importante aún, su privatización puede ayudar a resolver el problema» (Ramamurti, 1991, p. 153).

Pero la privatización no está exenta de contradicciones. Ramamurti (1991, p. 168) sugirió que «de ninguna manera es claro que, en el largo plazo, se logren objetivos sustantivos de eficiencia mediante la privatización de grandes empresas del Estado con gran poder de mercado». Una segunda fuente de conflicto tiene que ver con los mecanismos regulatorios:

Dado el pobre récord de regulación gubernamental en América Latina, y la carencia de procedimientos establecidos, así como las negociaciones detrás de los escenarios de la política, es difícil ser optimista sobre la calidad de la regulación después de las privatizaciones. Los gobiernos quizá deban renacionalizar algunas de estas industrias en el futuro, por opción, o por necesidad. Si esto fuera a pasar, inversores foráneos tendrán que ser compensados por sus inversiones a tasas mucho más altas que aquellas recibidas en la privatización, creando, potencialmente un *gran outflow* de reservas en el futuro. Estos conflictos pueden también dañar las

relaciones con los inversores privados, creando, en su peor instancia, una fuga recurrente de capitales (Ramamurti, 1991, p. 169).

Finalmente, muchas propuestas liberalizadoras implican, simplemente, anti-estatalismo, y no se sabe si buscan una verdadera ampliación de la competencia o sustituir el monopolio estatal por uno similar pero a cargo de selectas empresas privadas.

En política educativa la agenda neoliberal despliega una amalgama de líneas directrices, todas ellas representadas en las políticas del BM: se postula la democratización de la escolaridad aumentando la participación femenina, un objetivo muy laudable, pero se olvida que son las mujeres las que han pagado el mayor costo de las políticas de ajuste estructural (Cavanagh, Wysham y Arruda, 1994; Emeagwali, 1995; Caufield, 1996). La priorización de la educación básica y un énfasis sobre la calidad de la educación están también en la agenda del BM, pero como señala José Luis Coraggio (1994), debido a que dicha entidad bancaria está compuesta primariamente por economistas, el objetivo final de la política educativa es la eficiencia económica, la liberalización de los mercados y la globalización del capital, todo lo cual lleva a un sobre énfasis en métodos cuantitativos para medir el éxito de una política educativa. Usando un criterio económico estricto –por ejemplo, las tasas de retorno basadas en el ingreso personal–, se sugiere que un año adicional de educación privada en los niveles más bajos del sistema produce un incremento mayor del ingreso que a niveles más altos del sistema educativo. Por lo tanto se concluye, muy a la ligera, que la inversión en educación básica resultará mejor para incrementar el PBI que la inversión en cualquier otro nivel, sin contar la obsesión del BM en que la inversión en educación superior en América Latina es un subsidio a las élites. Algo similar se dijo sobre las premisas de los documentos preparatorios para la Conferencia de Jomtien hace casi una década y las implicaciones para la educación superior en la región (Torres, 1991a; Morales-Gómez y Torres, 1994; Reimers, 1994).

En síntesis, la globalización neoliberal en la formulación de las políticas educativas en Latinoamérica ha impactado básicamente en tres aspectos:

- En la economía política del financiamiento educativo.
- En las vinculaciones entre educación y trabajo.

- En la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículum, educación superior o formación docente.

En la economía política de la educación el modelo neoliberal refleja una agenda internacional de investigación e inversión que predica la privatización como solución educativa, tanto para subsanar las deficiencias de la inversión estatal como para confrontar la crisis fiscal del Estado. Esto ha llevado a impulsar distintas herramientas, como los *vouchers* o bonos; a privilegiar ciertos instrumentos tecnocráticos de análisis y planificación como las tasas de retorno en educación, y ciertas experiencias de descentralización como los *charter schools*. Muchos de estos instrumentos, con sus variantes criollas, se han constituido en modelos y premisas hegemónicas –y por tanto no negociables– en la formulación de políticas educativas. La experiencia chilena en educación constituye un modelo temprano y arquetípico de esta orientación neoliberal.

En las vinculaciones entre trabajo y educación es claro que los viejos mecanismos de planificación han sido honrosamente enterrados con un certificado de defunción debidamente expedido. Pero tampoco hay respuestas precisas en materia de planificación. Dado el cambio tecnológico de las últimas décadas, la reducción del empleo en el sector público y la constante transformación en la dinámica de los mercados de trabajo, cómo hacer que la educación responda a aquellas dinámicas, continúa siendo un verdadero enigma. Aun más, no está claro si estas dinámicas pueden ser anticipadas para ajustar la educación a las necesidades del mercado –vieja utopía de los planificadores–, aunque sí es claro que hay una autonomía relativa de la educación que deberíamos honrar, para que la educación fuera un instrumento de la ilustración y no solo una política dirigida a la empleabilidad y productividad de la fuerza de trabajo. Las políticas tecnológicas a impulsar en los países latinoamericanos para la vinculación universidad-empresa provocan dilemas aparentemente insolubles. Finalmente, en los mercados de trabajo los trabajadores con mayores ingresos son los analistas simbólicos, muy bien definidos por Robert Reich (1992). Sin la producción de analistas simbólicos, donde la educación superior tiene una tarea majestuosa, es imposible capturar los recursos económicos del sistema internacional.

Por último, el modelo hegemónico neoliberal ha impulsado un movimiento por la creación de estándares educativos refrendados vía comparaciones internacionales de rendimiento que, desde preescolar hasta la universidad, han impactado sobre todos los niveles educativos.

Lamentablemente estos estándares ha sido usados más como instrumento de control político que como herramienta de mejoramiento educativo.

Proponiendo una definición específica de *calidad de la educación*, este movimiento de estándares ha producido modificaciones sustantivas en la formación docente, en la importancia cada vez mayor que se atribuye a las pruebas para la evaluación del aprendizaje, y en los mecanismos de evaluación de los sistemas. Un ejemplo de ello son los modelos de evaluación de la educación superior aplicados en Argentina por el Ministerio de Educación en clara comunicación programática con los designios educativos del BM.

Como ya hemos señalado:

[...] hay nuevos esfuerzos orientados a transferir el costo de los servicios a los usuarios; incrementar la participación del sector privado en educación (privatización); reorientar las inversiones educativas hacia las áreas que los estudios del Banco Mundial han considerado ofrecen las mejores tasas de retorno, es decir la educación primaria y la educación básica; reducir el costo de la educación afectando el nivel de los salarios y, por tanto, el entrenamiento del magisterio (considerado sobre-educado con un entrenamiento universitario que generaría expectativas salariales superiores a las que los países pueden financiar); y promover la descentralización de los servicios educativos como una medida de redefinir las relaciones de poder y educativas entre los gobiernos nacionales (federales), provinciales y municipales (Torres, 1994c, p. 14).

221

Si bien estos tres grandes efectos son discernibles en la política educativa latinoamericana, las bondades de sus resultados son discutibles. El impacto de la globalización neoliberal en los salones de clase, en las actividades específicas que los maestros desempeñan con los niños y en las localidades situadas en los márgenes del sistema internacional es todavía materia de encendida discusión académica y política. La situación no podría ser más paradójica. En un aula cualquiera en el área rural más recóndita de una provincia argentina como Jujuy, en el mexicano Estado de Chiapas, en el corazón de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o en el Distrito Federal en la ciudad de México, podremos encontrar un maestro que, de ser competente y comprometido, es por naturaleza un productor y difusor del conocimiento universal, y por ende un transmisor de la globalización del conocimiento, pero que al cuestionar las premisas del modelo globalizador neoliberal tanto en términos de

su mensaje político-pedagógico como en términos de la relación del vínculo pedagógico-dialógico que establece con sus alumnos, puede confrontarlo cotidianamente. Sabemos muy poco de lo que pasa a diario dentro del salón de clases, y por tanto es menester implementar mayor investigación educativa en este nivel específico, tanto curricular como pedagógica. Sin embargo, no parecería arriesgado imaginar que, si los maestros en su mayoría son representados por los sindicatos docentes de América Latina, opositores decididos a la globalización neoliberal, también los maestros lo son.

Los mecanismos de globalización neoliberal pueden ser criticados, sus bondades en materia de política pública podrían ser desconfirmadas por la investigación empírica, y algunos de sus efectos perversos pueden ser revertidos con una filosofía política diferente y una política educativa alternativa. La disputa por la nación, que es también una disputa por la educación y la ciudadanía, es una tarea que corresponde a los movimientos cívicos, a los movimientos sociales, a los partidos políticos que se oponen al neoliberalismo y a los sindicatos que han llevado en muchas partes del mundo el peso de la confrontación contra aquel. Como es obvio, los resultados de conflictos sociales de esta envergadura no pueden ser apreciados en el corto plazo, aunque algunas de las consecuencias perversas en la educación comienzan a vislumbrarse con nitidez.

222

5. PARA REPENSAR LA UTOPIA EDUCATIVA: COMENTARIOS FINALES

Sin pretender hacer una reseña exhaustiva de estos desafíos, ya formulada en otro lugar (Torres y Puiggrós, 1997, pp. 12-22), convendría mencionar los aspectos más salientes de la crisis educativa latinoamericana.

Hay una profunda crisis en el entendimiento de cuál es el sujeto pedagógico a educar. Lo que podría denominarse como una crisis endémica de los sistemas se refleja en una dislocación real y simbólica entre los discursos de los maestros y los alumnos, que refleja asimismo una dislocación, también de magnitud, entre los discursos de las nuevas generaciones –como pertenecientes a la que se ha denominado «generación Nintendo»– y los adultos. No se trata solo de los problemas seculares aún no resueltos, y que estábamos acostumbrados a discutir acaloradamente pensando en el mejoramiento de la escolaridad, como la

repetición, la deserción, la calidad o la relevancia de la educación. Lo que se confronta ahora es una fuerte crisis de legitimidad de los sistemas educativos en términos de su efectividad, es decir, la efectividad de los agentes educativos per se, incluyendo a maestros, madres y padres de familia, instituciones educativas privadas y públicas. Hay una ruptura del *public bond*, ese vínculo público entre generaciones. Lo que aparece frente a nuestros ojos, como educadores preocupados tanto por la cotidianeidad y la práctica de la educación en las aulas como por las directrices generales, orientaciones, naturaleza y financiación de la política educativa, es cómo se inserta la educación en la crisis orgánica de las sociedades latinoamericanas, más aún cuando la globalización⁵ agiganta los procesos, universaliza los símbolos, exacerba las emociones, complejiza las opciones y muestra nuevas dinámicas difíciles de comprender para el común de la población, y, ni qué decir para el conjunto de intelectuales y técnicos, así como los políticos, que con honorables excepciones, no entienden o simplemente se despreocupan por los resultados de estos procesos. Los medios de comunicación crean nuevas combinaciones entre culturas populares tradicionales, una cultura popular transnacionalizada y las políticas culturales de las instituciones estatales, en ocasiones drásticamente confrontadas por instituciones de la sociedad civil, movimientos sociales y sindicatos. Esto quiere decir que así como hay una disputa por la identidad y un proceso agónico en el contexto de reconocimiento del ego entre los individuos (lo que crea todo tipo de tensiones y contradicciones), también hay una ruptura de las paredes de la escuela, que ya no pueden proteger a los niños de influencias pedagógicamente inapropiadas. Hay también una fuerte crisis en la lógica de la modernidad prevaleciente en las escuelas que crea otro tipo de conflictos, incluso a nivel analítico simbólico, en el tratamiento de los temas educativos en las aulas. Todo apunta a la complejidad de esta crisis, incluyendo las dificultades en la enseñanza de la lectoescritura a una cultura juvenil creada alrededor de la manipulación de símbolos visuales cibernéticos y mediáticos. Hay una profunda

⁵ La globalización ha sido definida por David Held como «la intensificación de relaciones mundiales que vinculan localidades distantes entre sí de manera tal que lo que pasa en niveles locales es afectado por fenómenos que tienen lugar a muchas millas de distancia y viceversa» (Held, 1991, p. 9). El autor sugiere que la globalización es el producto de la emergencia de una economía global, la expansión de las vinculaciones transnacionales entre unidades económicas creando nuevas formas de toma de decisiones colectivas, el desarrollo de instituciones intergubernamentales y cuasi supranacionales, la intensificación en la transnacionalización de las comunicaciones y la creación de nuevos órdenes militares y regionales.

brecha en la transmisión de la cultura y el conocimiento *oficial* (Apple, 1993). Los rituales de la escuela en desuso, discursos contrapuestos, problemas en la definición del capital cultural de la educación, desaparición de bordes ficticios, crisis en los conceptos de *ciudadanía* y *democracia*, creciente disparidad entre modelos educativos y requerimientos en los mercados de trabajo, en fin, una compleja gama de factores ha llevado a la educación latinoamericana, al fin del siglo, al borde del abismo. Y las políticas neoliberales, para decirlo de manera tragicómica, constituyen un paso adelante para los sistemas.

En otro texto (Torres y Puiggrós, 1997, pp. 19-23) hemos invitado a repensar la educación considerando varias facetas que me gustaría simplemente señalar. Es menester incorporar las nociones de *desarrollo desigual* y *combinado educativo*, que sugiere la presencia de islas de postmodernidad en América Latina, con claras expresiones en el arte y las humanidades, con algunos de los estadios más avanzados en la producción del conocimiento científico cohabitando con culturas premodernas, periféricas, marginales, incluso precolombinas. Estas culturas están marcadas por profundas discontinuidades culturales con respecto a los segmentos más sofisticados de la cultura de la modernidad y la postmodernidad, y con respecto al capital cultural de la escuela, es decir, esa *mélange* cultural de mestizos, indígenas y europeos que crea las culturas híbridas analizadas por Néstor García Canclini (1982; 1990). En educación esto se complejiza al confrontar lo que un afamado historiador argentino de la educación, Gregorio Weinberg (1984), denominó «el desarrollo asincrónico de los modelos educativos latinoamericanos». La noción de *différence* a la Derrida (1989) y sobre todo la noción de *otredad*, que ahora volvemos a rescatar del pensamiento existencialista, combinadas con la poderosa indicación postmodernista sobre la política de la cultura como una política de la diferencia, ofrece perspectivas teóricas y políticas cada vez más necesarias.

La noción de *crisis de hegemonía* en las democracias latinoamericanas sigue siendo estimulante para pensar la crisis educativa en la región y repensar la noción de sujetos pedagógicos –maestros y alumnos– en las nuevas formaciones sociales, culturales y políticas que emergieron en América Latina en el siglo XX que, según algunos intelectuales de la *new left*, termina con una clara indicación del fin de la utopía (Jacoby, 1999). Esta crisis invita a reconsiderar el papel del Estado en la educación pública, y cómo las nuevas políticas de privatización pueden producir resultados obscenos, más allá de cualquier imagen de decoro público. Los *nuevos problemas* de los *nuevos tiempos* que los sistemas

escolares están viviendo en la región difieren, y mucho, de las expectativas y soluciones de los años cincuenta, para referirnos simplemente al medio siglo. ¿Cómo se puede educar a los niños de la calle, un grupo cada vez más numeroso en las metrópolis y áreas periféricas urbanas de América Latina? ¿Cómo afecta la cultura del narcotráfico la tarea escolar? ¿Cómo los multimedios privados de comunicaciones e informática están afectando el estatus, la confiabilidad y la accesibilidad del conocimiento escolar en la región?

La noción de *sujeto pedagógico* y su vinculación con las estructuras sociales y pedagógicas latinoamericanas, si bien podría concebirse en términos de modelos sociológicos y políticos, estudiando las vinculaciones entre agencia social y estructura, requiere de un pensamiento cada vez más refinado para entender las sutilezas (tanto en la construcción conceptual como en la construcción social de la experiencia histórica) de la lucha por la identidad, considerando las múltiples y asincrónicas determinaciones de la clase, la raza, la etnicidad, la preferencia sexual, la religión, el género y los regionalismos.

El papel de los estados condicionados en América Latina (Torres, 1996) continúa siendo problemático tanto para la democracia como para la educación. La vieja imagen sarmientina de «educar al soberano», que ha precedido el pensar la educación en Latinoamérica y se convirtió en el blasón del normalismo, pareciera haber caído en desuso en el pensamiento del neoliberalismo, que condiciona aún más las retóricas y las prácticas de los Estados de la región. La noción de *opresión* (de ese *soberano*) que Paulo Freire instauró, de una vez y para siempre, en el discurso pedagógico latinoamericano –y con gran orgullo debemos notar que la contribución del pensamiento de Paulo Freire instaló la pedagogía del oprimido en el debate político-pedagógico mundial– debe guiar la reflexión política acerca de cuál es el papel del Estado en la educación para el nuevo siglo. Tema especialmente relevante ahora que la pobreza y las desigualdades educativas se han vuelto mucho más acuciantes, como muestra el sociólogo y educador argentino Daniel Filmus (1999), repensar la pedagogía del oprimido y los condicionantes del Estado latinoamericano implica, necesariamente, repensar la centralidad de la educación en el proyecto de sociedad y Estado latinoamericanos.

Finalmente, hay que repensar la noción de *conocimiento oficial* en sí misma y reconstruir, a la luz de los aspectos antes señalados, las imágenes del conocimiento apropiado, necesario y válido que las escue-

las tienen que impartir, especialmente la cuestión de las fracturas culturales, los bordes de identidades, las fronteras de las luchas culturales. Este repensar la noción del conocimiento implica repensar la noción del poder, y por ende las de democracia y ciudadanía. Sobra decir que la lucha por la educación no es tan solo una actividad tecnocrática, calmadamente implementada en los escritorios burocráticos, o agitadamente negociada en los salones escolares, claustros ministeriales y traspatios sindicales. Tampoco es, simplemente, una lucha por mejorar las oportunidades educativas de los individuos. La lucha por la educación es una cuestión de Estado. Es una lucha por la defensa del pacto democrático.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael (1993): *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. Nueva York, Londres: Routledge.
- BANCO MUNDIAL (1989): *World Development Report, 1990*. Oxford: Oxford University Press y el Banco Mundial.
- CARNOY, Martin y TORRES, Carlos (1994): «Educational Change and Structural Adjustment: A Case Study of Costa Rica», en J. SAMOFF (ed.), *Coping with Crisis. Austerity, Adjustment and Human Resources*. Londres y Nueva York: UNESCO-Cassell, pp. 64-99.
- CAUFIELD, Catherine (1996): *Masters of Illusion. The World Bank and the Poverty of Nations*. Nueva York: Henry Holt and Co.
- CAVANAGH, John, WYSHAM, Daphne y ARRUDA, Marcos (eds.) (1994): *Beyond Bretton Woods. Alternatives to the Global Economic Order*. Londres y Boulder, CO: Pluto Press en asociación con el Institute for Policy Studies y el Transnational Institute.
- CEPAL (1987): *Panorama económico de América Latina*. Santiago de Chile: LC/C 1481.
- CORAGGIO, José Luis (1994): «Human Capital: The World Bank's Approach to Education in Latin America», en J. CAVANAGH, D. WYSHAM y M. ARRUDA (eds.), *Beyond Bretton Woods. Alternatives to the Global Economic Order*. Londres: Pluto Press en asociación con el Institute for Policy Studies y el Transnational Institute.
- CULPITT, Ian (1992): *Welfare and Citizenship. Beyond the Crisis of the Welfare State?* Londres, Newbury Park y Nueva Delhi: Sage Publications.
- DERRIDA, Jacques (1989): *Cómo no hablar. Y otros textos*. Barcelona: Anthropos.

- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1997): «Dewey Under South American Skies: Some Readings from Argentina», en C. A. TORRES y A. PUIGGRÓS, *Latin America Education: Comparative Perspectives*. Boulder, CO: Westview Press, pp. 103-123.
- EMEAGWALI, Gloria T. (ed.) (1995): *Women Pay the Price. Structural Adjustment in Africa and the Caribbean*. Trenton, NJ: Africa World Press.
- FILMUS, Daniel (1996): «Liberales eran los de antes», en *Revista Novedades Educativas*, año VIII, n.º 71, noviembre, p. 34.
- (1999): *Educación y desigualdad en América Latina en los noventa. ¿Una nueva década perdida?* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), mimeografiado.
- GADOTTI, Moacir (1989): *Convite à leitura de Paulo Freire*. San Pablo: Scipione.
- (1998): *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- y TORRES, Carlos Alberto (comps.) (1993): *Educación popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1982): *Culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen.
- (1990): *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón (1961): *Don Miguel de Unamuno. Retratos completos*. Madrid: Aguilar.
- HELD, David (1991): *Political Theory Today*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- JACOBY, Russell (1999): *The End of Utopia. Politics and Culture in an Age of Apathy*. Nueva York: Basic Books.
- MORALES-GÓMEZ, Daniel (1989): «Seeking New Paradigms to Plan Education for Development: The Role of Educational Research», en *Prospects. Quarterly Review of Comparative Education*, vol. 19, n.º 2, pp. 192-204.
- y TORRES, Carlos Alberto (1994): «Education for All: Prospects and Implications for Latin America in the 1990's», en C. A. TORRES (ed.), *Education and Social Change in Latin America*. Melbourne: James Nicholas.
- MORAN, Michael y WRIGHT, Maurice (1991): *The Market and the State: Studies in Interdependence*. Nueva York: St. Martin's Press.
- PUIGGRÓS, Adriana (1990): *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, 1885-1916*. Buenos Aires: Galerna.
- (1996): *¿Qué pasó con la educación argentina? Desde la Conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1997): *Imperialismo, neoliberalismo y educación en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

- (1998): *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RAMAMURTI, Ravi (1991): «Privatization and the Latin American Debt Problem», en R. GROSSE (ed.), *Private Sector Solutions to the Latin American Debt Problem*. New Brunswick, NJ, y Londres: Transaction Publisher, North-South Center and the University of Miami.
- REICH, Robert (1992): *The Work of the Nations. Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. Nueva York: Vintage Books.
- REIMERS, Fernando (1991): «The Impact of Economic Stabilization and Adjustment on Education in Latin America», en *Comparative Education Review*, vol. 35, n.º 2, mayo, pp. 325-338.
- (1994): «Education for All in Latin America in the XXI Century and the Challenges of External Indebtedness», en C. A. TORRES (ed.), *Education and Social Change in Latin America*. Melbourne: James Nicholas.
- y TIBURCIO, Luis (1993): *Education, Adjustment and Reconstruction: Options for Change*. París: UNESCO.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto (1997): «Financing Education for Democracy in Latin America», en A. PUIGGRÓS y C. A. TORRES (eds.), *Latin American Education: Comparative Perspectives*. Boulder, CO: Westview Press, pp. 31-64.
- TORRES, Carlos A. (1989): «El mundo de Talcott Parsons y la educación (I): El pensamiento sociológico funcionalista y la educación primaria», en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 70, n.º 164. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), enero-abril, pp. 55-64.
- (1990): «El mundo de Talcott Parsons y la educación (II): El pensamiento sociológico funcionalista y la educación superior», en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 70, n.º 166. Brasília: INEP pp. 428-434.
- (1991a): «A Critical Review of Education for All (EFA) Background Documents», en *Perspectives on Education for All*. Ottawa: International Development Research Centre (IDRC), IDCR-MR295e, abril, pp. 1-20.
- (1991b): «The State, Nonformal Education and Socialism in Cuba, Nicaragua, and Grenada», en *Comparative Education Review*, vol. 35, n.º 1, febrero, pp. 110-130. Traducido y publicado en español: TORRES, Carlos A. (1992): «Estado, educación no formal y socialismo en Cuba, Nicaragua y Granada», en *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 31, n.º 124. Buenos Aires: IDES, enero-marzo, pp. 503-522.
- PANNU, Rajinder S. y BACCHUS, M. Kazim (1993): «Capital Accumulation, Political Legitimation and Educational Expansion», en A. YOGEV y J. DRONKERS (eds.), *International Perspectives on Education and Society*. Greenwich, CT, y Londres: Jai Press, pp. 3-32.
- (1994a): «Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo», en *Comparative Education Review*, vol. 38, n.º 2, mayo, pp. 181-214.

-
- (1994b): «La universidad latinoamericana: de la reforma de 1918 al ajuste estructural de los noventa», en C. A. TORRES y OTROS, *Currículum universitario siglo XXI*. Paraná, Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), pp. 13-54.
- (1994c): «Prefacio a la tercera edición», en C. A. TORRES y G. GONZÁLEZ RIVERA (coords.): *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 5-16.
- (1995a): «Teorías de expansión educacional y crecimiento escolar masivo: para pensar la universidad pública en América Latina», en *Perfiles Educativos*, n.º 69, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), julio-septiembre, pp. 7-20. Disponible en: <<http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/69-html/Frm.htm>>.
- (1995b): *La política de la educación no formal en América Latina*. México: Siglo XXI.
- (1995c): *Estudios freireanos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- (1996): *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- y PUIGGRÓS, Adriana (1997): «The State and Public Education in Latin America», en C. A. TORRES y A. PUIGGRÓS (eds.) *Latin America Education: Comparative Perspectives*. Boulder, CO: Westview Press.
- UNESCO (1971): Conferencia de ministros de Educación y ministros encargados de Ciencia y Tecnología en relación con el desarrollo de América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO, mimeografiado, diciembre, pp. 6-15.
- (1974): *Evolución reciente de la educación en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO, mimeografiado, pp. 167 y 227.
- CEPAL, PNUD (1981): *Desarrollo y educación en América Latina. Síntesis general*. Buenos Aires: Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina (DEALC), 4 vols.
- y OREALC (1991): *Situación educativa en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1997): «Social Science and the Quest for a Just Society», en *American Journal of Sociology*, vol. 102, n.º 5, marzo, pp. 1241-1257.
- WEINBERG, Gregorio (1984): *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.