

EDUARDO DOMENECH\*

EL BANCO MUNDIAL  
EN EL PAÍS DE LA DESIGUALDAD  
POLÍTICAS Y DISCURSOS NEOLIBERALES  
SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN  
EN AMÉRICA LATINA

INTRODUCCIÓN

Al cabo de un cuarto de siglo de experiencia neoliberal en América Latina y el Caribe, el neoliberalismo muestra, a pesar de cierta consolidación en el terreno de la economía, claros signos de debilitamiento, especialmente en los ámbitos de la cultura y la política, y de declinación de su ascenso ideológico (Boron, 2003). Sin embargo, frente a la ausencia de un modelo sociopolítico que lo reemplace, las instituciones que responden a la ortodoxia neoliberal están lejos de haber emprendido la retirada<sup>1</sup>. En el campo de la educación, el Banco Mundial<sup>2</sup> muestra una

---

\* Docente-investigador del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, donde co-coordina el programa Multiculturalismo, Migraciones y Desigualdad en América Latina.

1 Ver Sader y Gentili (1999) para una discusión actual sobre los alcances del neoliberalismo y sus alternativas en el campo de la cultura, la política y la economía en América Latina.

2 El Grupo Banco Mundial (BM) está compuesto por cinco agencias: el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la Corporación Financiera Internacional (CFI), el Organismo Multilateral de Garantía de las Inversiones (OMGI) y el Centro Internacional de Arreglo de las Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI). Tuvo su origen en los acuerdos de Bretton Woods realizados en New Hampshire, EE.UU., en 1944 en el marco de la Conferencia Monetaria y Financiera Internacional de las Naciones Unidas.

renovada voluntad por continuar con las reformas iniciadas durante los noventa, impulsando la implementación de una nueva agenda política para la década en curso<sup>3</sup>. Este hecho amerita y justifica un análisis pormenorizado del papel de este organismo internacional de crédito en la formulación de políticas y discursos neoliberales globales.

Durante la última década ha surgido un importante número de producciones académicas ocupadas en el análisis de las políticas educativas del BM. Sin embargo, no es frecuente que atiendan específicamente la cuestión de la diversidad cultural en el examen de las posiciones, prioridades y recomendaciones del Banco. El presente trabajo examina el discurso y políticas del BM sobre la diversidad cultural y su relación con la desigualdad social, especialmente en materia de educación, y señala algunas implicancias para los distintos sectores y grupos socioculturales involucrados, sin ánimos de agotar en esta oportunidad la temática abordada. Consideramos particularmente la visión institucional predominante del BM, lo que no supone que sus políticas y discursos no contengan fisuras y contradicciones o que no existan tensiones y conflictos hacia dentro de la institución. Así lo demuestra, por ejemplo, la elaboración de los documentos oficiales del Banco (Torres, 1997) o la formación de asociaciones en su interior dedicadas a promover y defender los intereses de los funcionarios según su adscripción étnica o nacional (Ribeiro, 2002). Nuestro análisis sugiere que el discurso y las políticas del BM referidas a la relación diversidad/igualdad se apoyan en una lógica tecnocrática y pragmática y se fundamentan en una visión conservadora de la realidad social, a la vez que adhieren a postulados liberales<sup>4</sup>, combinación que suele conocerse como *modernización conservadora*. Este estudio también muestra que en el sector educativo, los principios y estrategias básicos del programa neoliberal articulados por el BM no han sido ni abandonados ni desplazados, a pesar de la nueva retórica del Banco constituida a fines de los noventa a partir del llamado *Consenso post-Washington*<sup>5</sup>. Para ello, examinamos

---

3 El BM se refiere a *reformas de primera generación* y *reformas de segunda generación* para distinguir aquellas implementadas en América Latina y el Caribe durante los años noventa de las reformas actuales.

4 Entendemos aquí que el neoliberalismo es conservador en la medida que se fundamenta en “la imposibilidad conceptual y fáctica de establecer mecanismos de igualdad que regulen y orienten el funcionamiento democrático de las sociedades modernas” (Gentili, 1998b: 63).

5 Ver Stiglitz (1998) para conocer los instrumentos y objetivos del Consenso post-Washington. Joseph Stiglitz, vicepresidente del BM al momento en que escribiera y publicara dicho texto, formula una serie de observaciones al Consenso de Washington y propone algunas medidas y metas que completarían o corregirían las políticas llevadas a cabo y los efectos que tuvieron. En términos generales, se trata de una crítica basada en determinados aspectos técnicos que no cuestiona el paradigma de desarrollo propuesto ni los fines que lo sustentan, a pesar de la ampliación de metas que sugiere y los cambios en la retórica neoliberal que impone el nuevo contexto internacional. En otras palabras, su análisis cues-

diversos documentos del BM, especialmente aquellos relacionados con la educación y la cultura. Una referencia ineludible sobre la política del BM durante los noventa la constituye el texto *Prioridades y estrategias para la educación* (editado en castellano en 1996), ya que se trata del primer análisis a nivel mundial sobre educación que publica el BM donde se sintetizan las conclusiones de otros estudios parciales después de 1980. Por su actualidad y el alcance para la región latinoamericana y caribeña, este trabajo se centra en el último documento estratégico del BM titulado *La educación en América Latina y el Caribe*<sup>6</sup>. En ocasiones, para completar el análisis también acudimos a otros documentos de trabajo del BM referidos a la etnicidad, comunidades indígenas o migraciones.

El BM resulta de particular interés debido, entre otras cosas, a que es uno de los principales promotores del pensamiento único, uno de los actores centrales que participa en la instauración de la ideología neoliberal y la construcción de su agenda<sup>7</sup>. Como tal, procura construir una ideología cerrada, “una ideología que no remite exclusivamente a la economía sino a la representación global de una realidad que afirma, en sustancia, que *el mercado es el que gobierna y el Gobierno quien administra lo que dicta el mercado*” (Estefanía, 1998: 26; énfasis original). Por otra parte, ha demostrado que es uno de los organismos neoliberales con mayor poder de influencia e imposición en el terreno de las políticas públicas –la educación, en particular–, poderes reservados con anterioridad exclusivamente a los estados nacionales. Como señala Bonal (2002: 4), el uso de los préstamos condicionados como mecanismo de financiamiento de la educación supone la introducción de una forma de gobernabilidad que supera el espacio del Estado-nación y otorga a una institución supranacional capacidad de *gobierno sin gobierno*. Es por estas razones que, sin desconocer la importancia de las medidas económicas del programa neoliberal en

tiona y revisa el Consenso de Washington en función de su ineficacia en la obtención del resultado esperado, esto es, *hacer funcionar bien los mercados* (Stiglitz, 1998).

6 Las citas que aparecen en el presente trabajo fueron extraídas de la versión en castellano.

7 Cabe señalar que si bien en esta oportunidad nos ocupamos de un organismo internacional claramente identificado con las ideas neoliberales, coincidimos con Daniel Mato en la importancia que reviste el análisis de aquellos actores sociales que no necesariamente se perciben a sí mismos como *neoliberales* (dirigentes políticos y sociales, profesionales de distintas disciplinas y tradiciones y formadores de opinión, entre otros), como también del arraigo del *sentido común neoliberal* en funcionarios locales, especialmente aquellos que participan de la toma de decisiones frente a organismos como el FMI y el BM, lo que problematiza la idea de unilateralidad en esta relación. Por otra parte, tampoco puede soslayarse la trascendencia que tienen ciertas instituciones en el desarrollo de redes de profesionales y centros de investigación dedicados a la creación, difusión y promoción del pensamiento y políticas neoliberales, como la Sociedad Mont Pelerin, el Institute of Economic Affairs y la Atlas Economic Research Foundation (ver Mato, en este volumen).

América Latina, este trabajo se concentra especialmente en el proyecto político del neoliberalismo.

## LA OFENSIVA NEOLIBERAL: EL CONSENSO DE WASHINGTON Y DESPUÉS

En respuesta a la crisis de los países latinoamericanos iniciada a mediados de los setenta, los organismos internacionales de crédito elaboran un conjunto de propuestas y medidas que se conocerán a inicios de los noventa como el *Consenso de Washington*, expresión personificada por instituciones como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el BM, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos. Este recetario neoliberal, consistente en diez lineamientos que conforman un programa de ajuste y estabilización, fue visto como la única solución para enfrentar los problemas económicos de la región, siendo adoptado consecuentemente por los gobiernos nacionales latinoamericanos. Las modalidades y ritmos de implementación varían según el país, en función de la particular conformación de los sectores dominantes locales y las vinculaciones que estos entablan con el aparato estatal y los sectores sociales subalternos (Castellani, 2002: 91). Basado en una fuerte crítica al Estado de Bienestar, al que se le atribuye un alto nivel de ineficiencia, burocratización y centralismo, este nuevo proyecto económico y político supone básicamente la reducción del sector estatal y la ampliación de la esfera del mercado. Visto que, desde la perspectiva neoliberal, los sistemas educativos latinoamericanos atraviesan una crisis de eficacia, eficiencia y productividad (Gentili, 1998a) y que, como dijéramos, el Estado es considerado sinónimo de ineficacia, ineficiencia, burocratización y centralismo, el Consenso de Washington aplicado en el campo de la educación también asume la premisa de que más mercado y menos Estado será la salida a los problemas educativos. Así, se proponen como medidas fundamentales la descentralización y la privatización.

A fines de la década del noventa, con el Consenso post-Washington, se introducen algunas modificaciones significativas en relación al papel y la organización del Estado. Después de sustentar el *Estado mínimo*, el BM propone un *Estado complementario* al mercado. En esta línea, Stiglitz sostiene:

El gobierno debería servir como complemento de los mercados, emprendiendo acciones que hagan que estos funcionen mejor y corrigiendo las fallas de mercado. En algunos casos el gobierno se ha mostrado como un catalizador efectivo [...] Pero una vez que ha desempeñado su rol catalítico, el Estado debe retirarse (1998: 713).

Es decir que, si bien a partir del Consenso post-Washington el papel del Estado es reacomodado, sus responsabilidades continúan siendo acotadas a ámbitos y modalidades específicas, mientras que al sector privado y el tercer sector se les confiere un papel estratégico en la toma de decisiones. Es por ello que Stiglitz sugiere discutir el modo en que el Estado debe implicarse, sus actividades y métodos, en lugar de ocuparse del tamaño del gobierno o de si el Estado debe o no involucrarse (Stiglitz, 1998: 712). Castellani recoge las recomendaciones centrales de este nuevo consenso neoliberal cuando afirma: los estados deben respetar, fomentar y aprovechar la iniciativa privada y la formación de mercados competitivos; los estados que no cuenten con altos niveles de capacidad institucional deben dedicarse, antes que nada, a proporcionar los bienes y servicios públicos que ni los mercados ni las asociaciones civiles voluntarias estén en condiciones de proveer satisfactoriamente; los estados deben garantizar que las instituciones estatales no actuarán en forma arbitraria; los estados sólo podrán emprender programas de intervención más complejos cuando hayan aumentado considerablemente su capacidad institucional; para reforzar su capacidad, los estados necesitan aplicar normas y limitaciones dentro de la sociedad y del propio aparato estatal, promover una mayor competencia en los órdenes público y privado, facilitar la expresión de las opiniones y las asociaciones tanto fuera como dentro del Estado, contar con un sistema judicial independiente, promover las asociaciones con agentes externos (como las empresas y organizaciones de la sociedad civil) y fomentar las asociaciones internas (Castellani, 2002).

Para el BM, este renovado Estado neoliberal tendría las siguientes funciones:

Aumentar la eficiencia de las finanzas públicas y los servicios esenciales prestados por el gobierno; limitar la participación del gobierno a aquellas actividades que el sector privado no puede llevar a cabo eficazmente; hacer que los proveedores de servicios sean más sensibles a las necesidades de sus clientes; y promover la equidad y la participación de las partes comprometidas en todos los aspectos de la gestión de los servicios sociales (Banco Mundial, 2004: 32)<sup>8</sup>.

En suma, como indica Castellani, ahora el BM afirma que un crecimiento sostenible de amplio alcance requiere, en primer lugar, acomodo-

---

<sup>8</sup> El BM no desconoce la fuerza de los conceptos en el campo de las ideas y la lucha ideológica. Evita llamar en sus documentos al Estado de Bienestar de esta manera y lo denomina *Estado providente*. Asimismo, el tipo de Estado que propone es llamado *Estado reinventado*, con lo que pretende invitarnos a pensar en una *modernización* del aparato estatal. Dadas las nuevas características y funciones que se le atribuyen, la denominación *Estado desinventado* (Estefanía, 1998) resulta indudablemente más apropiada.

dar el papel del Estado a su capacidad; y en segundo lugar, mejorar sustantivamente esa capacidad para lograr intervenciones cada vez más eficaces (Castellani, 2002: 94).

En correspondencia con los postulados del Consenso post-Washington, en el terreno educativo el Estado debe impulsar o profundizar procesos de descentralización económica y administrativa, fomentar el crecimiento del sector privado en el financiamiento y prestación de la educación, asegurar la mejora de la calidad y eficiencia de la educación y gestionar procesos de evaluación. El BM pretende que el Estado –para el BM se trata del gobierno central– no sea “el único responsable de impartir la educación”. Según su perspectiva actual, la educación debe estar también en manos de los gobiernos locales, la comunidad, las familias, los individuos y el sector privado (Banco Mundial, 2004: 32). Más precisamente, y en aras de la equidad, el Estado debe ocuparse en forma prioritaria de brindar educación a aquellos sectores sociales que no pueden adquirirla en el mercado educativo. En función de ello, el BM se propone “elevar la calidad pedagógica y *revitalizar las escuelas públicas para alumnos pobres* al apoyar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje” (Banco Mundial, 2004: 88; énfasis propio). En este sentido, el Estado vendría a corregir las llamadas *imperfecciones* del mercado.

A pesar de las reticencias o el rechazo que, según las distintas posiciones al interior de la corriente neoliberal, le genera el Estado a los neoliberales, lo cierto es que el BM necesita de los organismos estatales para asegurar la implementación (además de la función de legitimación que deben cumplir) y la continuidad de sus programas y políticas: “La administración de la continuidad de la reforma educativa en sí misma es una función esencial del nuevo ministerio de educación” (Banco Mundial, 2004: 100). La institución defiende “una dirección fuerte y continua dentro del ministerio”, a la vez que busca redefinir y acotar sus responsabilidades. “Esto implica la necesidad de que un ministerio de educación sea una organización de aprendizaje que continuamente identifique problemas, formule soluciones y evalúe los resultados” (Banco Mundial, 2004: 100). Para el BM, “los ministerios de educación tienen que tener la capacidad para formular, comunicar y poner en práctica sus políticas, evaluar las escuelas y programas, y brindar asistencia técnica a los gobiernos locales, escuelas y maestros” (Banco Mundial, 2004: 100).

## EL BANCO MUNDIAL DETRÁS DE ESCENA

En los documentos del BM se trasluce su vocación hegemónica y su interés estratégico por llevar adelante su proyecto político, contando para su construcción con el poder de influencia e imposición que le otorga la prestación de créditos, la producción y sistematización de conocimien-

to y experiencias mundiales, y su extensa red de vínculos con organismos de gobierno, instituciones académicas y centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil y del sector privado y medios de comunicación masivos. En este sentido, la constitución de relaciones y redes transnacionales (Mato, 2001; 2004), en correspondencia con la misión institucional que tienen los actores transnacionales y globales, sirve a los intereses de difusión de las representaciones de las ideas clave que dan sentido a sus prácticas (Mato, 2004: 72). Es por ello que sus propuestas y recomendaciones no se reducen ni deben ser vistas únicamente como recetas económicas.

En palabras del propio Banco, “además de proporcionar recursos financieros para servir a sus clientes, el Banco Mundial reúne conocimientos y experiencia a escala mundial” y “facilita la comunicación entre las figuras clave dentro y entre los países” (Banco Mundial, 2004: 114). La sistematización y, por consiguiente, la selección de conocimiento es una tarea que recibe una creciente atención de su parte con la intención de erigirse como una autoridad del saber legítimo en materia de desarrollo a partir de su larga experiencia en la elaboración e implementación de programas de desarrollo, para lo cual cuenta con su propio plantel de expertos y con asesores externos.

El Banco se dedica *cada vez más a sistematizar* el conocimiento global en torno a ciertos temas y problemas que atañen a los países en vías de desarrollo [...] actúa como *conducto* para la transmisión a sus clientes de experiencias y conocimientos mundiales sobre *buenas prácticas de desarrollo* que los equipen para diseñar e implantar políticas sociales eficaces y sostenibles (Banco Mundial, 2004: 115; énfasis propio).

Esta combinación de capacidades, base diversa de conocimientos y extensa experiencia geográfica, contribuye al rigor analítico de la investigación, diseño de proyectos y asesoría en formulación de políticas del Banco. Estos atributos ayudarán al Banco a llevar neutralidad y objetividad a los estudios, asesoría en formulación de políticas, y supervisión y evaluación del trabajo en el desarrollo del sector de educación en ALC (Banco Mundial, 2004: 114).

Por otra parte, la relación del BM con otros organismos internacionales, o mal llamados “organismos multilaterales” (como diría Atilio Boron), explica su posición dominante en el nuevo orden internacional. El FMI, la OMC y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos, entre otros, son sus socios naturales, pero sus alianzas estratégicas con organismos de las Naciones Unidas como la UNESCO y UNICEF, por ejemplo, y otros a nivel regional, como el BID, resultan vitales para comprender su avance en el terreno de la educación y la cultura. Sin desconocer dife-

rencias importantes entre estos organismos –ya que en la propuesta de los pertenecientes a las Naciones Unidas se suele atribuir al Estado un papel activo con metas propias y una determinada concepción de ciudadanía (Rivero, 1999)–, la crítica generalmente coincide en que estas instituciones aceptan como inevitable el nuevo orden neoliberal y tratan de construir un rostro humano para sostener el modelo propuesto. En el ámbito nacional, por su parte, el BM encuentra aliados entre los grupos y sectores dominantes locales, se trate de organismos de gobierno, organizaciones empresariales privadas u organizaciones no gubernamentales. Resulta elocuente que el BM considere a los funcionarios de los ministerios de educación como “los socios del Banco en la educación” y a los de los ministerios de economía como “los principales interlocutores del Banco” (Banco Mundial, 2004: 114).

Con el objetivo de revisar sus estrategias o formular nuevas políticas, así como de asegurar el consenso y conseguir el apoyo político necesario para las reformas económicas y sociales, el BM organiza y financia eventos de distinta índole junto a organismos internacionales y gobiernos nacionales, o convoca y reúne a funcionarios políticos, intelectuales del ámbito académico, figuras de la sociedad civil y el gobierno, beneficiarios y diseñadores de programas del tercer sector en congresos, conferencias y talleres, actividades de investigación y consultoría, etc. En efecto, la elaboración del último documento del BM dedicado al sector educación para América Latina y el Caribe (Banco Mundial, 2004), donde se definen las estrategias para la región a lo largo de la próxima década, es producto de este tipo de acciones. Comenzó con un taller al que asistieron expertos en educación de la región y fue paralelo a la preparación del documento mundial para el sector educación, aprobado por la junta directiva del BM en 1999 (Banco Mundial, 1999). En 1998, a los pocos meses de realizarse en Santiago de Chile la Cumbre de las Américas II, el presidente del BM, James Wolfensohn, convocó a ministros de educación y líderes del sector privado de América Latina y el Caribe a una reunión en la sede del Banco en Washington DC, donde se confirmaron los compromisos asumidos en aquel encuentro. No debe sorprender, entonces, que el BM suscriba las metas establecidas para el año 2010 y los compromisos tomados en la Cumbre de las Américas II, ya que en ella se mantienen y refuerzan los principios y estrategias defendidas por el mismo Banco y que se plasmarán en sus posteriores documentos: focalización, evaluación de la calidad de la educación, profesionalización docente, descentralización y capacitación para el mundo laboral, entre otros. Además de la construcción de la agenda política, es necesario tener presente que el BM promueve el trabajo entre el sector público y/o el privado o el tercer sector debido a que, en sus últimas formulaciones, dichas instituciones son vistas en cierta forma como

*complementarias para mejorar la eficacia de los programas y reducir los gastos gubernamentales*, lo que no es un dato menor.

También es importante considerar que la relación entre el BM y los organismos internacionales, gubernamentales y no gubernamentales no es ni lineal ni unilateral. Además del innegable y reconocido poder de influencia y prescripción de EE.UU. sobre el BM, otros estados nacionales centrales han mostrado cierto ascendente para participar en la reorientación del pensamiento y la práctica del desarrollo, quizás precisamente en aquellas áreas donde el BM posee menos experiencia, como en el campo de la cultura (ello no significa que la propuesta no se ajuste a los lineamientos del propio BM). A manera de ejemplo, en el año 2000 y en el marco del Programa de Aprendizaje e Investigación sobre Cultura y Pobreza del BM, el Cultural Assets for Poverty Reduction Group percibió del gobierno holandés un subsidio destinado a la investigación sobre cultura y pobreza, con el objetivo de generar conocimiento en el campo del desarrollo e influir en la agenda de la pobreza y el *modus operandi* del BM y otros organismos de la comunidad internacional dedicados al tema del desarrollo.

A partir de las críticas recibidas por el BM y de la oposición que se generó desde los nuevos movimientos sociales durante la década del noventa, este se vio en la necesidad de modificar su discurso, aunque minimice los ataques aduciendo que *el Banco no ha logrado informar adecuadamente* sus objetivos y actividades. Ahora el BM pretende mostrarse como una institución abierta, transparente, tolerante, colaborativa, participativa y democrática. También busca otorgar credibilidad, además de legitimidad, a sus argumentos y recomendaciones, amparándose en su experiencia y conocimiento, relacionándolos con casos *exitosos* y atribuyéndoles un pretendido rango de cientificidad mediante sofisticados (y no tanto) análisis estadísticos o abundantes (pero endebles) referencias teóricas y empíricas. Además, créase o no, el BM dice reunir objetividad y neutralidad (Banco Mundial, 2004).

Esta institución pretende persuadir a su nuevo público (ahora sostiene que no sólo se dirige a los técnicos y expertos, sino también a todos aquellos interesados en los asuntos sociales) exponiendo sus ideas y propósitos con una extraña mezcla de descontextualización, generalización, distorsión y omisión. Por ejemplo, oculta los efectos reales de las políticas de estabilización y liberalización económica implementadas en la región, deposita la iniciativa y la entera responsabilidad en los gobiernos, a pesar de que el propio BM, como agencia de préstamos *reguladora* y *proactiva* (Torres, 2002), impulsa las reformas y establece condiciones para el otorgamiento de los créditos, omitiendo su intervención –de la misma manera en que los gobiernos nacionales no asumen su cuota de responsabilidad en las consecuencias que traen las negociaciones con el BM– y atribuyéndoselas a la *mano invisible* de nuestro tiempo, la globa-

lización económica, como si el BM no fuera uno de los actores centrales en la configuración del nuevo orden internacional. Por otra parte, en sus informes del sector educación, el lenguaje y los términos utilizados por el BM son muchas veces ambiguos. En el diccionario del BM pareciera, por ejemplo, que “competir” equivale a “compartir”, “condicionar” o “imponer” a “ayudar” o “apoyar”. Adopta expresiones como “propiciar el diálogo” y usa imágenes como “conducto” para referirse a sus funciones. Asimismo, el mensaje de las formulaciones del BM es confuso. Por un lado, puede reconocer que “las estrategias mundiales y regionales [...] no pueden ni deben dictar recetas para el desarrollo de la educación que se apliquen idénticamente en todos los países”, razón por la cual “las políticas deben adecuarse a cada país según su etapa de desarrollo educacional y económico y su contexto histórico y político” (Banco Mundial, 1996: XIII). Por el otro, sin más, puede afirmar que “las prioridades y los principios determinantes consignados en dichas estrategias ayudarán a orientar la elaboración de estrategias de educación y las Estrategias de Asistencia al País con los funcionarios homólogos en cada país” (Banco Mundial, 2004: 118). Son estas “prioridades y principios determinantes”, que conforman una especie de “núcleo duro” del pensamiento del BM, las que persisten y no son objeto de negociación más allá de las modificaciones introducidas a fines de los noventa con el denominado Consenso post-Washington.

Ahora bien, las estrategias publicitarias del BM no se limitan a una selección de términos y expresiones. La institución establece equivalencias acordes a los presupuestos del neoliberalismo y les imprime su sello propio. Equipara, por ejemplo, democracia a mercado, a pesar de las tensiones y contradicciones que esta relación connota, mediante una simple operación lógica: democracia equivale a libertad, libertad equivale a mercado; por lo tanto, democracia equivale a mercado. Dado que sintetiza varios de los elementos comentados anteriormente, el siguiente párrafo merece ser citado en toda su extensión:

En vista de la tendencia actual hacia la descentralización de las funciones y responsabilidades estatales, los gobiernos nacionales necesitarán fomentar la capacidad local de administración de servicios sociales. El clima de democracia que ahora prevalece en la mayoría de los países de la región ha llevado a un aumento en el número de organizaciones del sector privado que prestan servicios sociales. Esto constituye una ruptura con la tendencia histórica de dominación por el sector público. Para fomentar esta nueva actitud, durante la Cumbre de las Américas II los gobiernos de ALC convinieron en que sus currículos en todos los niveles se dirigirían al desarrollo de una cultura democrática, de valores éticos, y de un espíritu de cooperación e integridad (Banco Mundial, 2004: 32).

## EL BANCO MUNDIAL Y LA EDUCACIÓN

Sabemos que el BM ha incrementado notablemente su intervención en el campo de la educación, hasta el punto de convertirse en la principal fuente de financiamiento externo para la educación en los países de economías dependientes y proporcionar alrededor de la cuarta parte del apoyo externo. Desde 1980, el volumen total de préstamos para educación se ha triplicado y la proporción que estos representan en el total de préstamos del BM se ha duplicado (Banco Mundial, 1996: 162). Pero el accionar del BM no se limita, como hemos visto, al de cualquier agencia financiera. Después de más de cuarenta años, se ha convertido en una de las principales fuentes de asesoramiento en el campo de la educación y en una importante agencia promotora de investigación educativa, irrumpiendo –especialmente a partir de 1980, cuando publica su primer documento de política educativa– en el terreno que tradicionalmente monopolizara la UNESCO en el escenario internacional.

Desde la perspectiva del BM, la educación es considerada como “crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza”, ya que permite elevar el capital humano a través de “inversiones en calidad y alcance orientadas específicamente a los pobres, pero también de las reformas sistémicas necesarias para que *estas inversiones rindan beneficios sostenidos*” (Banco Mundial, 2004: 88; énfasis propio). Para ello, una de las prioridades del BM es “incluir a los excluidos, cuando sea posible, mediante intervenciones dirigidas a los pobres” (Banco Mundial, 2004: 88). En la visión del BM y de quienes siguen sus recomendaciones, “incluir a los excluidos” significa que a los más pobres se les reserva un lugar “adentro” pero “al margen”, para asegurar el proceso de acumulación capitalista y evitar conflictos sociales y confrontaciones violentas que amenacen el orden social establecido.

Según sus propias declaraciones, el BM, guiado por su visión de la educación como “inversión en capital humano”, presta mayor atención a las “minorías étnicas” que en años anteriores (Banco Mundial, 2004: 173)<sup>9</sup>. En efecto, para el Banco “existen actualmente pruebas abundantes de que el mejoramiento de la situación educacional de los pobres, las mujeres y las poblaciones indígenas aumenta el crecimiento económico y reduce la pobreza” (Banco Mundial, 1996: 126). El interés que muestra el BM por los grupos étnicos minoritarios (en términos

---

9 Por ejemplo, en el documento de política del BM titulado *Educación Primaria*, publicado en castellano en 1992, dos años después de su versión en inglés, hay una breve referencia a la educación bilingüe, donde el organismo se posiciona respecto al tema del mismo modo que en documentos posteriores (Banco Mundial, 1996; 2004) tratados en el presente texto.

sociológicos, no demográficos) debe ser enmarcado en los principios y estrategias dirigidas a los “grupos desaventajados”<sup>10</sup>, con lo que no escapa a los criterios de equidad, eficiencia, eficacia y calidad, entendidos de manera interrelacionada, que sostiene el Banco desde antes del Consenso post-Washington. Precisamente, un documento dedicado al etnodesarrollo en América Latina y el Caribe es titulado *Incluyendo a los excluidos* (Partridge y Uquillas, 1996).

Desde la teoría a la que adhiere el BM, la teoría del capital humano, la educación es vista como una inversión que hacen los individuos para aumentar su productividad personal y, consecuentemente, su estatus ocupacional e ingresos. Por consiguiente, en correspondencia con el individualismo que fundamenta algunos planteos del BM, como veremos más adelante, este enfoque invita a confiar en la superación individual de las condiciones estructurales de la desigualdad a través de la educación, responsabilizando, por lo tanto, a los propios individuos de su “éxito” o “fracaso”. De esta manera, afirma Verena Stolcke (1998: 321):

La ilusión liberal de que la superación socioeconómica depende tan sólo de la voluntad y el esfuerzo individual constituye una trampa ideológica que oculta las verdaderas causas de la desigualdad, a saber, la dominación y explotación de la mayoría desposeída por una minoría que vive en la abundancia.

## DIVERSIDAD CULTURAL Y DESIGUALDAD SOCIAL: POLÍTICAS Y DISCURSOS DEL BANCO MUNDIAL

El giro que imprime el Consenso post-Washington a la relación entre Estado y sociedad civil no excluye principios centrales del BM en los que basa sus estrategias. La equidad, la eficiencia, la eficacia y la calidad, que constituyen el núcleo duro del pensamiento neoliberal, no están ausentes de las viejas y nuevas recomendaciones del BM en materia de educación (Banco Mundial, 1992; 1996; 2004). Lograr la equidad, elevar la calidad, aumentar la eficacia y la eficiencia, siguen formando parte de las *metas* fijadas por el BM. A pesar de las diferencias en las posiciones de los expertos del BM (Torres, 1997), los elementos inspiradores de sus recomendaciones en materia de política educativa continúan girando en torno a la rentabilidad de la educación y la aplicación de la relación costo/beneficio. Como otros sectores sociales, las comunidades

---

10 Para el BM, esta categoría incluye principalmente “las poblaciones indígenas, los niños pobres en zonas rurales y urbanas, los físicamente impedidos y, en muchos casos, las niñas” (Banco Mundial, 2004: 89). Otra de las denominaciones utilizadas por el discurso neoliberal para referirse a la población excluida, oprimida, explotada es “grupos vulnerables” (ver Briones et al., en este volumen).

indígenas y otros grupos étnicos y lingüísticos, al ser reducidos a la categoría de “desaventajados”, en el campo de las políticas sociales y educativas se vuelven sólo objeto de análisis e intervención de programas focalizados y compensatorios.

La relación del BM con las comunidades indígenas ha sido revisada por el propio Banco (Davis, 1993; Psacharopoulos y Patrinos, 1994; Roper et al., 1996; Partridge y Uquillas, 1996). En líneas generales, el interés del BM por estos grupos y la etnicidad se enmarca en la relación cultura-pobreza-desarrollo y se restringe a su línea general de pensamiento y acción, su pragmatismo economicista. Al BM le interesa la “eticidad” o la “cultura” en la medida en que puedan constituir o no un obstáculo para el desarrollo económico y la reducción de la pobreza (Psacharopoulos, 1992; Psacharopoulos y Patrinos, 1994; Partridge y Uquillas, 1996). De ahí que considere, por ejemplo, los “costos de la etnicidad” (Psacharopoulos y Patrinos, 1994). En la década del noventa se suma a ello una creciente preocupación por potenciales o eventuales conflictos culturales y étnicos en la región<sup>11</sup> (Bates, 1999; Collier, 2001).

En el caso de los inmigrantes, estos no reciben en los documentos regionales del BM la misma atención que las comunidades indígenas: mientras los indígenas son tratados como actores sociales, los inmigrantes –en el caso de la educación– entran en la categoría de “minorías étnicas” y son contemplados más bien como hecho social relacionado con los movimientos migratorios (Schiff, 1996; Clark et al., 2004). La diferencia básica radica en que con las organizaciones indígenas el BM establece una relación directa. En cambio, en el paso de la categoría de *inmigrantes* a la más abstracta de *inmigración*, el fenómeno migratorio se vuelve cuestión a ser tratada o regulada entre estados nacionales y organismos internacionales. Para el BM, los inmigrantes son objeto de preocupación en tanto formen parte del comercio internacional e influyan de manera significativa en las economías locales y/o globales. Así lo sugiere el encuentro sobre Migraciones y Comercio realizado en

---

11 Esto coincide con la preocupación internacional por los conflictos ocurridos en los Balcanes y su extensión a otras regiones del mundo. Según me informara en una comunicación personal una funcionaria del gobierno nacional, a mediados de los noventa la OIT incluyó en sus negociaciones con Argentina cuestiones relativas a la problemática indígena, debido al temor de que se propagaran nuevos focos de conflicto. Por otra parte, en el ámbito internacional puede observarse actualmente el surgimiento de una perspectiva basada en la *gestión* de los conflictos étnicos o culturales. Acciones como el Programa MOST de la UNESCO, que desde el proyecto Sociedades Multiculturales y Multiétnicas promueve una visión armónica y enriquecedora de las relaciones étnicas y culturales, asegurada por el respeto a los derechos humanos individuales bajo la bandera de la tolerancia y la democracia liberal, dan cuenta de la manera en que ha penetrado en diversos organismos internacionales una lógica neoliberal que desplaza la *política* por la *gestión* o por el *management* de la multiculturalidad, la multiétnicidad, las migraciones o la diversidad cultural.

Génova en el año 2003, conjuntamente por la OCDE, el BM y la OIM. Algunos documentos del BM en la materia postulan la liberalización comercial como sustituto de las migraciones internacionales para detener la inmigración masiva de países dependientes. La conclusión es esperable: el Sur debería liberar el comercio, mientras que el Norte debería imponer una tasa (óptima) de inmigración (Schiff, 1996). Ahora bien, no obstante el interés marginal que suscitan las migraciones para el BM, le importa conocer sus implicancias para la propia institución. En uno de sus documentos de trabajo (donde se trata específicamente el fenómeno migratorio), si bien no se recomienda una mayor iniciativa en materia de migraciones, se sugiere realizar esfuerzos para aumentar el flujo interno y externo de información, dedicar mayor atención al fenómeno migratorio y expandir la capacidad analítica del Banco (Stanton Russell, 1995).

Por otra parte, aunque resulta innegable que estos sectores y grupos socioculturales no escapan a los efectos del sistema económico capitalista que los relega a sus márgenes o los excluye del acceso a los bienes y servicios básicos, así como de ciertos derechos civiles y políticos, las estrategias del BM, como la focalización, pretenden lograr su *inclusión* –interpelación basada en la condición social en lugar de la condición de ciudadanos, como indica Montesinos (2005)– sin alterar los mecanismos del orden socioeconómico existente, ni los intereses de los sectores sociales dominantes, omitiendo lo relativo a la dinámica del mercado y la acción de sus principales agentes en la constitución de los sectores más pobres como *excluidos*. En este sentido, no constituye una contradicción, como podría pensarse, que el BM se ocupe de la pobreza, ya que lo hace de una manera particular, aunque no novedosa. Como señala con acierto Bonal, el BM puede incorporar a su agenda las estrategias de lucha contra la pobreza sin necesidad de alterar sustancialmente su lógica de actuación, ya que, por una parte, la lucha contra la pobreza puede entenderse como una estrategia estatal para responder a una “imperfección del mercado”, y por la otra, no supone necesariamente una política social y económica redistributiva. Aunque así fuera, “una política de atención a las necesidades básicas de los sectores más pobres puede llevarse a cabo sin necesidad de situar la redistribución económica como prioridad política ni modificar una lógica de redistribución centrada en los mecanismos de mercado” (Bonal, 2002: 26)<sup>12</sup>.

Las políticas compensatorias y focalizadas se sustentan en la idea de *equidad*, noción que apunta a sustituir el concepto de *igual-*

---

12 En este sentido, el propio eslogan del BM, “Nuestro sueño es un mundo *sin* pobreza”, es engañoso, ya que postula la *reducción* de la pobreza –nunca se refiere a su eliminación– sin alterar los mecanismos de reproducción social y cultural intrínsecos al modelo de acumulación capitalista.

*dad*. Naturalmente, no se trata de un detalle semántico. Como hemos visto, implica toda una concepción relativa a la desigualdad<sup>13</sup> y a las maneras de enfrentarla. Apoyados en las críticas al proyecto inconcluso de la modernidad y sus ideales, los defensores del neoliberalismo –no sólo ellos– subvierten el sentido de igualdad equiparando de manera errónea igualdad a homogeneidad, cuando en realidad la igualdad se sustenta en la idea de universalidad, así como la equidad en la particularidad. Más precisamente, el principio de la igualdad encuentra su concreción en una reivindicación universal que puede comenzar desde lo particular, esto es, un *universalismo particularista* o *concreto* (González Casanova, 1994), mientras que la equidad se proyecta desde su *particularismo universalista*. Es decir, la igualdad supone la noción de *bien común* o *interés general* y la equidad implica la atención del *interés particular*, cuyas raíces se hundan en el individualismo<sup>14</sup>.

En este sentido, si bien el neoliberalismo comparte con el liberalismo clásico su adhesión al individualismo, en la versión neoliberal pierde el componente social que estaba presente en la tradición liberal. Como sostiene Gentili (1998b), dicha concepción de individuo se apoya en una *ética del lucro* de tipo particularista que imposibilita su asociación a una cierta idea de bien común e igualdad. “El individualismo neoliberal es así la negación palpable de toda búsqueda por el establecimiento de criterios igualitarios que regulen y organicen el sistema social” (Gentili, 1998b: 55). Así, el neoliberalismo se fundamenta en una “tesis de la incompatibilidad” entre el interés individual y el interés social, que asume en sus versiones más extremas “la forma de un verdadero antagonismo: la búsqueda de un ‘supuesto’ bienestar social contradice el impulso competitivo necesario para la maximización de las utilidades individuales en los intercambios mercantiles” (Gentili, 1998b: 57).

Friedrich A. Von Hayek, uno de los pilares de la doctrina neoliberal, aunque se opone al igualitarismo porque representa una amenaza a la libertad (entendida por los neoliberales en sentido negativo), sostiene que “el único modo de colocar a los individuos en una posición igual es el tratarlos de modo diverso” (DiPol, 1987: 44). De esta forma,

---

13 Si bien en el documento del BM *La educación en América Latina y el Caribe* (2004) se utiliza el término *desigualdad*, a diferencia de anteriores documentos sectoriales que lo omiten, el problema de la pobreza sigue siendo entendido en términos de equidad, lo que se trasluce en una de las reformas prioritarias que el BM establece para la próxima década: la *atención a la equidad*.

14 Eric Hobsbawm, en una conferencia pronunciada en el Institute of Education de Londres en 1996, nos recuerda la división existente entre la izquierda y la política de identidad. Postula que mientras el proyecto político de la izquierda es universalista, la política de la identidad se dirige sólo a los miembros de un grupo específico. La única forma de política de identidad basada en una reivindicación común, al menos dentro de los límites de un mismo Estado, sería el *nacionalismo ciudadano* (Hobsbawm, 2000).

en el campo de la educación, respaldada por la noción de equidad, la oferta educativa debe ser “diversificada”. Lo que ocurre en la práctica es que la diversificación de la oferta educativa refuerza y legitima una desigual distribución del conocimiento, produciendo circuitos escolares diferenciales basados en el origen social y cultural. De ahí que las políticas focalizadas y compensatorias sirvan de base para conformar lo que Díaz y Alonso (1997) llaman una *pedagogía para los pobres* o una *pedagogía para los excluidos*.

En el caso de Argentina, por ejemplo, podemos observar la manera en que el discurso neoliberal encuentra su correlato práctico en las políticas educativas nacionales<sup>15</sup>. A partir de la implementación de la nueva ley de educación (sancionada en 1993), eje vertebral de la reforma educativa neoliberal implementada en Argentina, se introducen los principios básicos que postula el BM y que hemos revisado anteriormente: equidad, calidad, eficacia y eficiencia. Un proyecto sobre educación bilingüe e intercultural del Ministerio de Educación de la Nación, que se inicia bajo la presidencia de Carlos Menem, constituye una buena muestra de la relación diversidad/ desigualdad que se establece en los programas educativos nacionales bajo el paradigma neoliberal. Bordegaray y Novaro (2004) describen el origen del proyecto: nace en 1997 al interior de un programa compensatorio del mencionado ministerio (el Plan Social Educativo, entre 1993 y 1999) al observarse cierta especificidad del *componente étnico* en las escuelas ubicadas en zonas rurales, y comienza a funcionar bajo el nombre de Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborigen. Posteriormente, en el año 2000, bajo la presidencia de Fernando de la Rúa, fue denominado Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes, inscripto en el Programa de Escuelas Prioritarias, que luego pasó a llamarse Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE). Más allá de los cambios de rótulo que recibió el programa, lo significativo es que desde sus inicios hasta nuestros días siempre estuvo enmarcado en el ámbito de las políticas compensatorias y focalizadas, identificando la diversidad con la desventaja: el proyecto –como lo expresan los documentos del Plan Social Educativo y el PACE– forma parte de los programas dirigidos a atender poblaciones en *desventaja pedagógica*, a los alumnos más pobres, entre los que se registran los índices más altos de repitencia y abandono, a las escuelas cuya población pertenece a los sectores en mayor riesgo socioeducativo del país (Bordegaray y Novaro, 2004).

---

15 Ver Montesinos (2005) para un análisis acerca de la diversidad sociocultural en el campo de las políticas educativas en Argentina, donde se presta especial atención a la construcción del *otro* a partir de la figura del inmigrante en distintos períodos históricos del país.

Por otra parte, entre las medidas para superar la falta de acceso a la educación de los “grupos desaventajados” (entre los cuales el BM identifica a “las niñas, los pobres, las minorías lingüísticas y las poblaciones especiales”) y aumentar su matrícula<sup>16</sup>, entendida esta cuestión por el BM como un problema de equidad, este recomienda implementar medidas financieras y “medidas especiales” (dirigidas fundamentalmente a los niveles inferiores de la educación). Entre estas se recomienda, por ejemplo, “proporcionar educación bilingüe en los países con diversidad lingüística” (Banco Mundial, 2004: 127). Desde la perspectiva del BM, la educación bilingüe concebida como instrumento para lograr la equidad –los documentos del sector educación no hacen referencia a la educación multi/intercultural– encuentra su fundamento en los criterios de eficacia y eficiencia. Se afirma, por ejemplo, que “la educación bilingüe cuenta además con el apoyo de los padres, de manera que *aumenta la demanda de educación*” (Banco Mundial, 2004: 132; énfasis propio). Se indica también que “en las sociedades multilingües es posible que las *escuelas eficaces*<sup>17</sup> sean aquellas a las que se permite actuar con flexibilidad en lo que respecta al idioma de instrucción. Las autoridades no deberían prescribir la aplicación de normas lingüísticas, al menos a nivel primario” (Banco Mundial, 2004: 132; énfasis propio).

Asimismo, a pesar de que en sus últimas formulaciones de política educativa ya no recomienda centrarse únicamente en la educación primaria, para el BM la educación bilingüe (que, como dijéramos, no forma parte de una política multi/intercultural en la concepción del Banco) sólo se justifica y debe limitarse a la “educación básica”, como lo afirma el último documento del sector Educación para América Latina y el Caribe. Pareciera ser que según los cálculos del BM, más allá de los primeros años de escolaridad, dicha educación ya no es rentable<sup>18</sup>. Como plantean Kincheloe y Steinberg (1999) en relación a lo que ellos

---

16 El BM indica que la baja matrícula escolar de las minorías étnicas se debe a que “generalmente son pobres y también a las normas sobre idiomas” (Banco Mundial, 1996: 49).

17 Esta adjetivación no debe confundirse con el movimiento de *escuelas eficaces*, aunque mantiene cierta afinidad.

18 Por ejemplo, en el año 1990, el BM auspicia junto a la UNESCO la conferencia mundial Educación para Todos, realizada en Jomtien, y en 2000 participa de la organización del Foro Mundial de Educación llevado a cabo en Dakar (no debe confundirse con su homónimo que se realiza en Porto Alegre desde 2001). No es un dato menor que a pesar de que el BM se encuentra entre los auspiciantes, se aleja de la idea de *educación ampliada* que surge del evento en Jomtien y mantiene su defensa de la *educación básica*. A su vez, diez años más tarde, el BM logra imponer su perspectiva en el Foro Mundial de Educación de Dakar. Se redujo lo que en Jomtien se acordó como *educación para todos* y hubo una focalización en la pobreza (los más pobres entre los pobres), combinada con la focalización en la infancia, especialmente en la niña. Además, la noción de educación básica se restringió a la educación primaria, cuando en Jomtien se contemplaba la posibilidad de incluir dentro de esta a la educación secundaria (Torres, 2000).

y McLaren (1997) denominan *multiculturalismo conservador*, los preceptos educativos, sociales y políticos formulados por la nueva derecha buscan proteger una economía de mercado a la que se le permite perjudicar a los individuos en nombre de la eficiencia económica.

Acorde con el concepto tecnocrático de calidad de la educación que defiende el BM, sus recomendaciones relativas a la educación bilingüe no se basan, por ejemplo, en preceptos liberales como los derechos colectivos o de los pueblos o el reconocimiento cultural, sino también en los mismos criterios de eficacia y eficiencia que orientan el pensamiento neoliberal. El dilema que supone la adquisición de la lengua dominante se resuelve en la función educativa que prioriza el BM, esto es, la preparación y cualificación para el mercado de trabajo.

El aprendizaje *es más eficaz, y se ahorra tiempo* si en los primeros grados la instrucción se imparte en el idioma nativo del niño [...] Una vez que se ha adquirido un conocimiento sólido del primer idioma, se puede aprender el idioma nacional, regional o metropolitano en los grados superiores de primaria como preparación para la enseñanza secundaria. *Sin embargo, la producción de libros de texto en los idiomas nativos puede aumentar los costos de la educación* [...] El hecho de no conocer el idioma dominante puede limitar las oportunidades de capacitación y la movilidad en el empleo y reducir por ende los ingresos y las oportunidades de escapar de la pobreza de las personas. En consecuencia, *existe un incentivo basado en el mercado de trabajo para aprender el idioma dominante* (Banco Mundial, 1996: 86-88; énfasis propio).

Para otros “grupos desaventajados”, que conforman una especie de subcategoría en la que se menciona a “los nómadas”, “los que viven en regiones geográficamente aisladas”, “los niños de la calle” y “los refugiados”, “las estrategias deben variar de un país a otro y por lo general *los métodos no formales serán más apropiados que la enseñanza formal*” (Banco Mundial, 2004: 133; énfasis propio). Es decir, en la visión del BM existen grupos y sectores sociales que de acuerdo a sus características no deben ser incluidos en el sistema de educación formal, sujeta a la órbita del Estado y financiada con fondos públicos, lo que sugiere que, a pesar de las metas declaradas por el BM, tampoco se trata de incluir a *todos los excluidos*, sino a aquellos cuya inclusión sea rentable o cuya exclusión configure una amenaza para la cohesión social.

La idea de focalización deriva y es complementaria de la de equidad. Para el BM, los “grupos desaventajados”, potenciales beneficiarios de los programas focalizados y compensatorios, deben ser claramente identificados. Además, no se trata solamente de identificarlos, sino de concentrarse en aquellos que corren el *mayor riesgo*. De esta manera, si los principales

grupos que identifica el BM como “desaventajados” son los pobres, las niñas y los indígenas, un cruzamiento de estas categorías da como resultado que el mayor riesgo lo corren las *niñas pobres indígenas*.

Es importante que esa información se desagregue debidamente para identificar claramente las necesidades y orientar las intervenciones a los subgrupos que corren mayor riesgo, tal como las niñas de poblaciones indígenas (Banco Mundial, 2004: 89).

Las políticas compensatorias, por su parte, consolidan la segmentación y fragmentación de circuitos educativos. Según el BM, no sólo se busca facilitar el acceso y brindar educación a estos sectores sociales y grupos culturales, sino también satisfacer sus necesidades básicas como la nutrición, salud y otros. Es común que a los sectores subalternos se les ofrezca una educación de carácter asistencialista. Como han mostrado diversos estudios, el problema reside en que en contextos de pobreza el asistencialismo se convierte en sustituto más que complemento de la función pedagógica, proceso que Achilli (1996) llama *neutralización de la función educativa*. Con ello hace alusión al deterioro de la práctica pedagógica, tanto a nivel de la elaboración de estrategias pertinentes como de las representaciones y expectativas que pueda generar el aprendizaje del niño. En este contexto, la escuela cumple básicamente una función asistencialista, desplazando otras responsabilidades pedagógicas. Cabe destacar también que, desde la visión del BM, la detección y satisfacción de necesidades básicas no se basan en argumentos ligados a principios liberales como los derechos humanos, por ejemplo, sino que se sustentan en criterios de eficiencia y eficacia, de rentabilidad, es decir, “una intervención escolar de salud eficaz, eficiente y sostenible”, en palabras de la propia institución (Banco Mundial, 2004: 91).

Existen cuantiosas pruebas de que la mala salud y un entorno de aprendizaje infantil inadecuado conducen a deficiencias difíciles de superar más adelante en la vida, empezando con dificultades en la escuela que resultan en una alta probabilidad de repetición de grados y deserción temprana. Por lo tanto, *estas deficiencias reducen el rendimiento de la inversión pública y privada en la educación. Los programas de primera infancia pueden aumentar la eficiencia de las inversiones en la educación así como promover la equidad en la población a la cual están dirigidos* (Banco Mundial, 2004: 92; énfasis propio).

En los documentos de política educativa del BM no abundan cuestiones que revelen con claridad y sin ambigüedades su posición frente a la multiculturalidad. A pesar de ello, pueden extraerse algunas implicancias. El organismo rescata, desde una visión liberal, la importancia de “enseñar a personas y grupos a comprender y tolerar las diferencias étnicas y de otra índole y mostrarles cómo llevar a la práctica los principios democráticos”

(Banco Mundial, 2004: 31). Se limita a describir las condiciones materiales y simbólicas bajo las cuales las “minorías étnicas” participan del sistema educativo, naturalizando así las desigualdades sociales al obviar los mecanismos y actores que están detrás de tales construcciones y al contemplar las diferencias en el ámbito de la comunidad, la familia y la escuela desarticuladas del orden socioeconómico. Asimismo, sugiere que las desigualdades son fruto del *conflicto cultural* entre comunidad y escuela.

*Además* de sufrir las consecuencias de la pobreza, los niños de poblaciones indígenas con frecuencia deben enfrentar *diferencias de cultura e idioma* entre su *entorno comunitario, familiar y escolar*. Las altas tasas de deserción escolar y el bajo nivel de rendimiento académico entre las minorías étnicas *se pueden atribuir a estas diferencias* (Banco Mundial, 2004: 61; énfasis propio).

En otros documentos del BM también pueden encontrarse esta naturalización y encubrimiento de las desigualdades sociales mediadas por la diversidad cultural, expresados con una terminología ajena al lenguaje estándar del organismo: “los indígenas son *diferentes* en tanto grupo porque *comparten* una historia de represión colonial y son vistos como *diferentes* por estructuras de poder externas” (Roper et al., 1996; énfasis propio). Precisamente, el denominado “multiculturalismo conservador” utiliza el término “diversidad” para (en)cubrir “la ideología de asimilación que fundamenta su postura” (McLaren, 1997: 150). Cuando la diversidad cultural es entendida solamente como coexistencia armónica y horizontal de culturas o características culturales, esto es, como una relación no conflictiva y desjerarquizada entre formas y grupos culturales, entonces se “pasan por alto muy concretas (y actuales) relaciones de poder y violencia intercultural, en las que la diferencia o la hibridez es la coartada perfecta de la más brutal desigualdad y dominación” (Grüner, 2002: 22). En el terreno de la educación, la perspectiva de la diversidad resulta particularmente problemática, dado que si se limita a proclamar la existencia de la diversidad es difícil que pueda servir de base para una pedagogía que coloque en el centro la crítica política de la identidad y la diferencia (Silva, 2000: 73).

La interpretación y apropiación que hace el neoliberalismo de la diversidad cultural puede llegar, como máximo, a ampliarse bajo la cobertura ideológica liberal a “lo necesario, lo posible y lo indicado: incrementar el respeto y la tolerancia” (Díaz y Alonso, 1997: 3). En Argentina, como señalan estos dos autores, las propuestas actuales en tanto políticas multiculturales tienen una funcionalidad sistémica con la transformación educativa neoliberal. En este sentido, la educación intercultural se muestra insuficiente como proyecto innovador, a la vez que aliado y sustento simbólico de actuales formas de dominación económica, social y cultural (Díaz y Alonso, 1997). Diversos estudios indican la necesidad

de revisar los análisis realizados sobre las políticas y estrategias observables en los actuales procesos de integración sociocultural de población inmigrante. A nuestro juicio, en algunos contextos urbanos de Argentina, como la ciudad de Córdoba, las escuelas, instituciones clave en la producción y transmisión de la cultura, si bien continúan actuando como agentes de uniformización cultural –manifestándose, consecuentemente, prácticas homogeneizadoras en distintas dimensiones de la vida escolar–, los procesos de inserción social y cultural parecen estar adquiriendo nuevas formas, ya que algunas manifestaciones socioculturales (especialmente las expresivas o no instrumentales) estarían recibiendo la atención (en algunos casos se trata de *reconocimiento*) antes no otorgada. De todas maneras, estos nuevos modos de *integración*, modelados a partir de un *multiculturalismo esencialista* (Bauman, 2001) y apoyados en un discurso liberal de respeto y tolerancia a la diversidad y la diferencia, no estarían habilitando prácticas emancipatorias, ni suponiendo un modelo o propuesta de cambio alternativo a la clásica integración asimilacionista. Por el contrario, pueden favorecer el encubrimiento de los mecanismos y procesos de desvalorización, segregación, discriminación y desigualdad que sufren las *minorías étnicas* en la construcción del espacio público (Domenech, 2004).

Por otra parte, resulta interesante observar, en distintos documentos, que el BM describe a su manera la dominación y explotación a la que fueron sometidos los pueblos indígenas durante la época colonial y el papel desempeñado por el Estado-nación en la uniformización cultural, para contraponerlo a su apertura a la diversidad cultural y a sus estrategias participativas. Con ello, nuevamente, al presentar la opresión, la desigualdad y la asimilación por sí mismas, se da la impresión de que estas funcionan en el ámbito de las circunstancias personales (Kincheloe y Steinberg, 1999: 38).

Precisamente, relacionada con las políticas de descentralización, una de las estrategias que más relevancia cobra con el Consenso post-Washington a partir de las dificultades que tuvo el BM en la implementación de sus reformas y las críticas que recibió desde diferentes sectores y movimientos sociales es la *participación comunitaria*. Las negociaciones que la institución ha comenzado a establecer con organizaciones indígenas así lo demuestran. Lejos de cualquier idea de comunitarismo, esta estrategia es ahora promovida por el BM, apoyada en su criterio de eficacia y eficiencia, además de buscar así –como plantea Bonal (2002: 27)– un consenso que asegure su legitimidad y reduzca las críticas recibidas. Una muestra clara la constituye su acercamiento a las comunidades indígenas en América Latina para promover planes de (*auto*)desarrollo o *etno-desarrollo*. En el informe preparado por Roper et al. (1996) para el BM, si bien se rescata el involucramiento de indígenas en todas las etapas del proceso de desarrollo para asegurar las prioridades locales, lo que más

importancia recibe a la hora de alcanzar el máximo de participación es la internalización de los proyectos por parte de los participantes. También se favorece la presencia o creación de organizaciones indígenas, en la medida en que sirvan como órganos de representación (frente al BM) en el proceso de desarrollo y gestionen iniciativas locales<sup>19</sup>. Asimismo, como hemos visto anteriormente en el caso de la educación bilingüe, el uso o construcción del conocimiento *indígena* se justifica en tanto conduzca al *éxito* del proyecto. Por otra parte, aunque destacan la importancia de un marco legal que contemple los derechos indígenas, sugieren que si bien la tierra y los recursos naturales pueden ser considerados un pre-requisito, su importancia para un *desarrollo exitoso* no es segura. Acorde con la doctrina (neo)liberal, esta posición insinúa también que el BM está más dispuesto a aceptar el igualitarismo jurídico que el igualitarismo social y económico, ya que este último pone en riesgo la libertad económica (entendida por los neoliberales en sentido negativo) y, con ello, el orden socioeconómico dominante. El pensamiento y la práctica liberales “armonizan” su proclamación de la igualdad ante la ley con el sostenimiento de la desigualdad ante las condiciones materiales de vida.

En otro documento del BM (Partridge y Uquillas, 1996: 31) dedicado al etnodesarrollo, concepto que resulta despolitizado en la lectura neoliberal, cuando se *mira hacia el futuro*, el pragmatismo neoliberal sale nuevamente a la luz postulando la necesidad de un nuevo enfoque basado en la formulación de procesos descentralizados de desarrollo que incluya, además de las comunidades indígenas, a representantes del gobierno y de organizaciones no gubernamentales, y en el reconocimiento de la diversidad cultural y social, debido a que estrategias anteriores tendientes a la uniformización han tenido comprobados desaciertos. Es por ello que concluyen que la única manera de asegurar una focalización eficaz y un reparto eficiente de los proyectos de desarrollo es encargárselos directamente a los sistemas de gobierno y liderazgo indígenas. Así las cosas, el BM no niega los principios y estrategias que sostiene, pero enmascara a través de su discurso del *partnership* los efectos reales de la participación de las organizaciones indígenas en los proyectos que financia. A través de su involucramiento en las tareas de monitoreo, evaluación y rendición de cuentas, estas pierden su autonomía a la vez que internalizan los criterios del Banco.

El hecho de que para el BM –tal como lo manifiesta en sus declaraciones– la estrategia predominante sea asistir a “la gran masa de indígenas” para superar la pobreza, fortaleciendo su participación en el

---

19 Ver Briones et al. en este mismo volumen para una interesante discusión sobre el rol de consultor, experto o gestor que desarrollan algunos representantes indígenas y antropólogos para la implementación de planes y programas de organismos nacionales e internacionales.

proceso de desarrollo, más que preocuparse por el peligro de *extinción cultural de pequeños grupos* hace dudar de sus afirmaciones respecto a la diversidad cultural (criticables también, por cierto) y lleva a pensar que básicamente su interés radica en incluir a estos grupos en la economía de mercado tanto como una manera de conseguir sus propósitos (liberalización, desregulación, privatización<sup>20</sup>) como de controlar a quienes pueden dificultar dicha consecución.

Por último, pero no menos importante, está el interés del BM en lo que se conoce como la *educación en valores*. Entre las responsabilidades que el Banco le *concede* al Estado, y cuya inversión justifica, aparece en forma marcada la importancia de la cohesión social y la democracia, asuntos a ser promovidos mediante la educación. Esta función encargada expresamente a la educación se corresponde, sin lugar a dudas, con los conflictos sociales y enfrentamientos violentos que precisa e irónicamente han tenido lugar en la región debido a los efectos perversos de la implementación de reformas neoliberales.

En los países de ALC, tres metas sociales estrechamente vinculadas impulsan la inversión estatal en la educación: proporcionar una fuerza laboral capacitada y flexible para bien del crecimiento económico, fomentar la cohesión social y promover la democracia, y reducir las desigualdades sociales y la pobreza (Banco Mundial, 2004: 26).

No se puede lograr la cohesión social y la participación democrática a menos que todos los ciudadanos reciban educación y se les enseñe a todos ellos “un espíritu de cooperación e integridad” (Banco Mundial, 2004: 36).

Es fundamental que se instauren políticas de inclusión para fomentar la cohesión social y reducir la incidencia de violencia e inquietud pública (Banco Mundial, 2004: 89).

La transición casi universal de dictaduras a una democracia participatoria en la región, en combinación con una sociedad civil cada vez más activa y los problemas crecientes de violencia y crimen, presentan otra exigencia nueva al sistema educacional: la de fomentar la cohesión social y la participación cívica (Banco Mundial, 2004: IX).

En el discurso del BM, a pesar de que se adhiere a la idea liberal de “desarrollar estrategias educacionales para dentro y fuera del aula que

---

20 Existen algunas señales de que la política de privatización del BM se estaría reforzando en el sector educación. Recientemente, la Corporación Financiera Internacional (CFI) –una de las instituciones que conforma el Grupo Banco Mundial y fuente adicional de financiamiento para proyectos del sector privado– ha comenzado a financiar y asesorar proyectos del sector educativo privado. En Argentina, una de las instituciones privadas que recibió un préstamo de la CFI es la Universidad de Belgrano (Banco Mundial, 2004: 117).

fomenten los principios democráticos, derechos humanos, equidad entre los sexos, paz, tolerancia, y respeto por el medio ambiente y los recursos naturales”, uno de los compromisos de la Cumbre de las Américas II, su apelación a la cohesión social y la democracia, denota cierto “disciplinamiento”, debido a que para los neoliberales “se trata de enunciar la ‘utilidad’ práctica del sistema democrático como forma de gobierno que asegura y protege [...] la libertad económica, el derecho a elegir; en suma: la realización y expansión de los derechos de propiedad” (Gentili, 1998b: 59).

#### CONSIDERACIONES FINALES: UNA RESPUESTA A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES Y NEOCONSERVADORAS

Hemos visto que en el campo de la educación, el BM impulsa estrategias y políticas amparadas en una visión pragmática, tecnocrática y conservadora de la realidad social y educativa, adhiriendo a la vez a determinados postulados liberales conforme la corriente dominante internacional. Quizás sea por tal motivo que movimientos que reúnen diversos sectores e instituciones del progresismo y la izquierda, como el Foro Mundial de Educación (FME) de Porto Alegre, cuya primera edición tuvo lugar en el año 2001 a partir de su articulación con el Foro Social Mundial, son vistos como una alternativa y una respuesta legítima a las políticas neoliberales y neoconservadoras en el campo de la educación y la cultura frente a otras instituciones que no hacen más que aspirar a otorgarles un *rostro humano*. El FME se configura como un nuevo espacio para combatir la hegemonía neoliberal, especialmente en el campo de la educación, con una propuesta que se dirige a la búsqueda de la universalidad de la educación pública, laica, gratuita, de calidad y socialmente referenciada. Como se expresa en sus declaraciones, propone la construcción de un movimiento colectivo a partir de la movilización de educadores, estudiantes, entidades sindicales, movimientos sociales, gobiernos, organizaciones no gubernamentales, universidades, escuelas, para avanzar en la discusión sobre las dificultades y victorias de una educación liberadora e inclusiva, capaz de incentivar la ciudadanía activa, inter/multicultural y planetaria. Unidos en oposición al neoliberalismo, el consenso entre los diversos actores sociales involucrados parece haberse alcanzado a través del compromiso común con la educación pública como derecho social exclusivo.

No casualmente, el FME surge en un momento histórico en el que las agencias de las Naciones Unidas y organismos internacionales como el BM, la OMC y el FMI son fuertemente cuestionados y necesitan legitimación. Experiencias internacionales como la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) y el Foro Mundial de la Educación (Dakar, Senegal, 2000) llevaron a desconfiar

de la capacidad de cambio de estos grandes eventos para favorecer el desarrollo de políticas y estrategias dirigidas a superar los llamados *grandes problemas de la educación*. El Foro Mundial de Educación de Porto Alegre viene a afirmar la importancia de la educación pública, a renovar las expectativas en torno a la educación emancipatoria, a sugerir alternativas de carácter crítico para demostrar que –como sostiene el lema del FSM– *otro mundo es posible*, y construirlo alejándose de concepciones y propuestas de corte tecnocrático, imperantes en encuentros internacionales como los citados.

Las intenciones políticas del FME se cristalizan en una organización democrática y participativa. Su estructura organizativa busca democratizar el proceso de toma de decisiones, implementando mecanismos de elaboración colectiva. A diferencia de otros encuentros organizados por las agencias internacionales (Jomtien y Dakar constituye un buen ejemplo), en el FME se busca evitar el establecimiento de una estructura centralizada de poder alejada de criterios democráticos. Se pretende articular las luchas internacionales e internas por una educación pública, gratuita, democrática y de calidad como un derecho de todos los ciudadanos y un deber del Estado, a partir de referencias construidas democráticamente por el conjunto organizado de la sociedad.

Frente a los grandes eventos que sólo convocan a representantes de gobiernos nacionales, ONGs y agencias internacionales, un elemento que distingue al FME es la multitudinaria participación de diversos actores sociales, desde educadores/as e investigadores/as individuales hasta movimientos sociales y organizaciones sindicales. También cabe destacar la ausencia de organismos internacionales de desarrollo en el FME, dado que su participación en el ámbito de la educación es creciente y cada vez más frecuente. Como hemos visto, el BM figura entre las agencias auspiciantes de las reuniones mundiales dedicadas a la educación realizadas en Jomtien en 1990 y Dakar en 2000. Por otra parte, el FME apuesta también a la universalización de la educación y a la reducción y eliminación del analfabetismo como otros llamados mundiales, pero defiende explícitamente el carácter público, laico y gratuito, emancipador y popular de la educación, sustentada por el Estado y garantizada en todos sus niveles, bajo todas sus formas y para todos los sectores sociales. En cambio, el papel de la educación avalado y defendido en Jomtien, y especialmente en Dakar, deja entrever una perspectiva técnica basada en un reduccionismo eficientista y una focalización sostenida.

En suma, sin intenciones simplificadoras ni maniqueas, la diferencia fundamental entre las reuniones mundiales de Jomtien y Dakar y organizadas por la UNESCO (entre otras agencias de Naciones Unidas) junto con el BM por un lado, y el Foro Mundial de Educación de Porto Alegre articulado con el Foro Social Mundial por el otro, radica en la

formulación de dos proyectos de sociedad mundial opuestos. Hasta ahora, las fortalezas del FME son más evidentes que sus debilidades. Quizás sea demasiado temprano para abordarlas y sea necesario esperar la concreción de las acciones planificadas que pretenden superar declamaciones bienintencionadas, pero resulta innegable el protagonismo que ha asumido el FME como movimiento social en la historia universal al otorgar un lugar en el mundo a las voces silenciadas. De todas maneras, para convertirse en un interlocutor con capacidad de intervención en los asuntos públicos nacionales e internacionales, un interlocutor con poder para desalojar a los organismos financieros de crédito como el BM del lugar que ocupan, el FME deberá trascender su lugar de reunión y expresión de las voces oprimidas, explotadas y excluidas para constituirse en un espacio desde el cual se articulen propuestas y acciones de cambio social y educativo críticas y emancipatorias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena 1996 *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social* (Rosario: Homo Sapiens).
- Banco Mundial 1992 *Educación primaria* (Washington DC: Banco Mundial).
- Banco Mundial 1996 *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial* (Washington DC: Banco Mundial).
- Banco Mundial 1999 *Education sector strategy* (Washington DC: Banco Mundial).
- Banco Mundial 2004 *La educación en América Latina y el Caribe: documento estratégico del Banco Mundial (Versión borrador)* (Washington DC: Banco Mundial).
- Bates, Robert 1999 *Ethnicity, capital formation, and conflict* (Washington DC: Banco Mundial) Working Paper N° 22.838.
- Bauman, Gerd 2001 *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas* (Barcelona: Paidós).
- Bonal, Xavier 2002 "Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina" en *Revista Mexicana de Sociología* (México DF) Vol. 64, N° 3.
- Bordegary, Dora y Novaro, Gabriela 2004 "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación" en *Cuadernos de Antropología Social* (Buenos Aires) N° 19.
- Boron, Atilio 2003 (1999) "Prefacio a la segunda edición en lengua castellana" en Sader, Emir y Gentili, Pablo (comps.) *La trama del*

- neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (Buenos Aires: EUDEBA/CLACSO).
- Castellani, Ana Gabriela 2002 "Implementación del modelo neoliberal y restricciones al desarrollo en la Argentina contemporánea" en *Más allá del pensamiento único* (Buenos Aires: CLACSO).
- Clark, Ximena; Hatton, Timothy J. y Williamson, Jeffrey G. 2004 *Explaining U.S. immigration 1971-1998* (Washington DC: Banco Mundial) Policy Research Working Paper N° 3.252.
- Collier, Paul 2001 *Implications of ethnic diversity* (Washington DC: Banco Mundial).
- Davis, Shelton 1993 *The World Bank and indigenous peoples* (Washington DC: Banco Mundial) Working Paper N° 27.205.
- Díaz, Raúl y Alonso, Graciela 1997 "Cultura, pedagogía y política. Algunos cruces entre educación popular e intercultural" en *Cuadernos de Pedagogía* (Rosario: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica) N° 2.
- DiPol, Redi Sante 1987 "Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo" en *Revista de Educación* (Madrid) N° 288.
- Domenech, Eduardo 2004 "Etnicidad e inmigración: ¿Hacia nuevos modos de 'integración' en el espacio escolar?" en *Astrolabio* (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba) N° 1.
- Estefanía, Joaquín 1998 *Contra el pensamiento único* (Madrid: Taurus).
- Gentili, Pablo 1998a "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina" en Álvarez-Uría, Fernando et al. (comps.) *Neoliberalismo versus democracia* (Madrid: La Piqueta).
- Gentili, Pablo 1998b "Retórica de la desigualdad. Los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal". Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- González Casanova, Pablo 1994 "Lo universal y lo particular a fines del siglo XX" en *Nueva Sociedad* (Caracas) N° 194.
- Grüner, Eduardo 2002 *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico* (Buenos Aires: Paidós).
- Hobsbawn, Eric 2000 "La izquierda y la política de la identidad" en *New Left Review*, N° 0.
- Kincheloe, Joe y Steinberg, Shirley 1999 *Repensar el multiculturalismo* (Barcelona: Octaedro).
- Mato, Daniel 2001 "Producción transnacional de representaciones sociales y transformaciones sociales en tiempos de globalización" en Mato, Daniel (coord.) *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización* (Buenos Aires: CLACSO).
- Mato, Daniel 2004 "Redes transnacionales de actores globales y locales en la producción de representaciones de ideas de sociedad civil"

- en Mato, Daniel (coord.) *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización* (Caracas: FACES/Universidad Central de Venezuela).
- McLaren, Peter 1997 *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (Barcelona: Paidós).
- Montesinos, María Paula 2005 "En torno a la diversidad sociocultural. Algunas relaciones posibles entre migraciones, Estado, sociedad y educación en Argentina" en Domenech, Eduardo (comp.) *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina* (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba).
- Partridge, William y Uquillas, Jorge 1996 *Including the excluded: ethnodevelopment in Latin America* (Washington DC: Banco Mundial) Working Paper N° 27.202.
- Psacharopoulos, George 1992 *Ethnicity, education, and earnings in Bolivia and Guatemala* (Washington DC: Banco Mundial) Working Paper N° 1.014.
- Psacharopoulos, George y Patrinos, Harry (eds.) 1994 *Indigenous people and poverty in Latin America. An empirical analysis* (Washington DC: Banco Mundial).
- Ribeiro, Gustavo Lins 2002 "Diversidad étnica en el planeta Banco. Cosmopolitismo y transnacionalismo en el Banco Mundial" en *Nueva Sociedad* (Caracas) N° 178.
- Rivero, José 1999 *Educación y exclusión en América Latina* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Roper, Montgomery; Frechione, John y DeWalt, Billie R. 1996 *Indigenous people and development in Latin America: a literature survey and recommendations* (Washington DC: Banco Mundial) Working Paper N° 27.203.
- Sader, Emir y Gentili, Pablo (comps.) 1999 *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (Buenos Aires: EUDEBA/CLACSO).
- Schiff, Maurice 1996 *South-North migration and trade. A Survey* (Washington DC: Banco Mundial) Working Paper N° 1.696.
- Silva, Tomaz Tadeu da 2000 "A produção social da identidade e da diferença" en Silva, T. T. da (org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais* (Petrópolis: Vozes).
- Stanton Russell, Sharon 1995 *International migration: implications for the World Bank* (Washington DC: Banco Mundial) Human Capital Development and Operations Policy Working Paper N° 54.
- Stiglitz, Joseph 1998 "Más instrumentos y metas más amplias para el desarrollo. Hacia el consenso post-Washington" en *Desarrollo Económico* (Buenos Aires) Vol. 38, N° 151.
- Stolcke, Verena 1998 "¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad?" en Álvarez-Uría, Fernando et al. (comps.) *Neoliberalismo versus democracia* (Madrid: La Piqueta).

- Torres, Carlos Alberto 2002 "The state, privatization and educational policy: a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications" en *Comparative Education*, Vol. 38, N° 4.
- Torres, Rosa María 1997 "¿Mejorar la calidad de la educación básica? La estrategia del Banco Mundial" en Coraggio, José Luis y Torres, Rosa María *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Torres, Rosa María 2000 "¿Qué pasó en el Foro Mundial de la Educación? (Dakar, Senegal, 26-28 de abril, 2000)". En <[www.fronesis.org/documentos/quepasoenelforodedakar.pdf](http://www.fronesis.org/documentos/quepasoenelforodedakar.pdf)> acceso 30 de noviembre de 2002.

