

La educación en el contexto desarrollista brasileño: perspectiva desde el desarrollo local

Marta REGINA BROSTOLIN
Universidad Católica Dom Bosco

Heitor ROMERO MARQUES
Universidad Católica Dom Bosco
heiroma@ucdb.br

Recibido: 17 de Enero de 2011
Enviado a evaluar: 3 de Marzo de 2011
Aceptado: 28 de Junio de 2011

RESUMEN

El presente trabajo tiene el objetivo de abordar la temática educación y desarrollo, revisita brevemente la historia analizando las relaciones e interfaces de la educación con el desarrollo de una Nación, principalmente en las sociedades que sufrieron el impacto del desarrollo industrial, mediante revisión bibliográfica. En ese prisma, la educación no puede ser encarada sólo como medio transmisor de cultura alienada, sino que debe estar comprometida con la vida, con la existencia y constituir fuente de promoción del individuo y de la sociedad. Tales convicciones, asumidas conscientemente o no por la sociedad brasileña después de la revolución de 30, conducen a alteraciones sustanciales en el proyecto educacional brasileño. Las reformas ocurridas en la educación en los últimos años procuraron adecuarla a las exigencias de las nuevas relaciones sociales, de esa forma, tiene la escuela, en cuanto agencia de educación, papel preponderante en el proceso de desarrollo, representando al mismo tiempo, capital fijo y capital humano, instrumento y agente de desarrollo. No es fortuito el interés por la educación revelado en todos los momentos por organismos internacionales y responsables de los destinos de la Nación, y no es casualidad que una de las más importantes providencias en la reorganización del nuevo Estado brasileño después del 64 fue la reforma educacional, vinculándola definitivamente al proyecto de desarrollo nacional. Se propone como alternativa para mitigar los efectos maléficos del neoliberalismo una propuesta de educación que adopte los presupuestos del desarrollo local, idealizado como equilibrio de las fuerzas de la globalización, incluyendo los principios de la sustentabilidad como manera de mantener la vida en la Tierra

Palabras clave: Estado brasileño; educación y políticas de desarrollo.

Education in the context of Brazilian development: perspective from local development

ABSTRACT

The study in hand aims, by means of bibliographical revision, to approach the themes of education and development, briefly reviews the history of education, analyzing the relationships and interfaces of education with the development of a nation, mainly in the societies that have suffered the impact of industrial development. From this point of view, education cannot be seen only as a means of transmitting an alienated culture, but should be committed to life, to existence, and constitute a source for the promotion of the individual and of society. Such convictions, consciously assumed or not by Brazilian society after the revolution of the thirties, lead to substantial alterations in the Brazilian educational project. The reforms that have taken place in education in recent years sought to line up with the demands of new social relationships. In this way, the school as an agency of education has a preponderant role in the process of development, representing at the same time, fixed capital and human capital, instrument and agent of development. The interest for education revealed at all moments by international organisms and those responsible for the destinies of the Nation is not by chance, and it is not by chance either that one of the most important providences in the reorganization of the new Brazilian State following 1964 was educational reform, connecting it definitely to the project of national development. It is proposed that education be an alternative to alleviate the malignant effects of neoliberalism, a proposal of education that adopts the presuppositions of local development, idealized to bring equilibrium to the strengths of globalization, including the principles of sustainability as a way of maintaining life on the Earth.

Key words: Brazilian State; education and development policies.

Éducation dans le contexte du développement brésilien: depuis la perspective du développement local

RÉSUMÉ

Le présent travail a pour objectif d'aborder la thématique liée à l'éducation et au développement, réviser brièvement l'histoire tout en analysant les rapports et les interfaces de l'éducation avec le développement d'une Nation, surtout dans les sociétés qui ont été affectées par l'impact du développement industriel, par le biais de la révision bibliographique. Dans ce contexte, l'éducation ne peut pas être vue seulement comme moyen de transmission de la culture aliénée, mais qu'elle doit être engagée pour la vie, pour la existence et constituer une source pour promouvoir l'individu et la société. Ces convictions, consciemment ou non assumées par la société brésilienne depuis la révolution des années 30, conduisent aux altérations substantielles dans le projet d'éducation brésilien. Les réformes effectuées au niveau de l'éducation tout au long des dernières années ont cherché à répondre aux demandes de nouvelles relations sociales. De cette façon, l'école comme agent d'éducation, joue un rôle prépondérant dans le processus de développement, représentant en même temps, capital fixe et capital humain, instrument et agent de développement. L'intérêt pour l'éducation révélé à tout moment par les organisations internationales et qui sont responsables des destins de la Nation, n'est pas fortuit et ce n'est pas casualité le fait que l'une des plus importantes providences dans la réorganisation du Nouveau État brésilien depuis les années 64 a été la réforme d'éducation liée d'une manière définitive au projet de développement national. Pour mitiger les effets maléfiques du néolibéralisme, on propose comme alternative une éducation qui adopte les budgets du développement local, idéalisé comme équilibre des forces de la globalisation, y compris les principes de la durabilité comme façon de maintenir la vie sur la Terre.

Mots clef: État brésilien; éducation et politiques de développement.

1. CONSIDERACIONES INICIALES

La incursión en los discursos producidos sobre educación, a lo largo de las últimas décadas del siglo XX e inicio del siglo XXI, manifiesta la convicción de intelectuales, gobiernos y otras autoridades de que la educación ejerce papel preponderante en el desarrollo de una Nación. Se puede demostrar tal afirmación por lo menos en las sociedades que sufrieron el impacto del desarrollo industrial.

En el presente trabajo se pretenden demostrar las implicaciones biunívocas entre las distintas concepciones de desarrollo y de educación. La educación, desde el punto de vista del desarrollo esencialmente económico tiene la función esencial de dar soporte a la economía. Otras concepciones de educación la consideran no sólo como instrumental de la economía, sino que avanza en el sentido filosófico y sociológico y la entiende como motor de los demás aspectos de la sociedad organizada. La educación no puede ser vista como privilegio de determinado grupo de personas, sino como uno de los derechos inalienables de la persona humana, compitiendo con otros derechos como el de la salud, de la vivienda, de la seguridad y del derecho de tener una nacionalidad.

Desde el punto de vista del desarrollo local, la educación es concebida en estrecha articulación con la cultura y por eso es entendida como algo que, sin desprecio de las cuestiones globales, valora el ser humano en su locus. Para tanto, se presentarán algunos principios que orientan el desarrollo local en la parte final de este trabajo.

2. ALGUNOS ASPECTOS HISTÓRICOS

Del siglo XVI al siglo XX, la educación no era tan valorada por el Estado y por la sociedad, como valor social importante y por eso, se mantuvo bajo la égida de un concepto extremadamente amplio que, hasta hoy ha sido un desafío delimitarlo, el concepto de educación tradicional.

Los dogmas, de autoridad y de disciplina desarrollados por la educación, estructuraron una práctica educativa cuyos principios se encuentran en la obra de Santo Tomás de Aquino, para quien la educación “es una actividad en virtud de la cual los dones potenciales se transforman en realidad actual” (AQUINO *apud* LUZURIAGA, 1977, p.21). Tales principios se hacen presentes también en el *Ratio Studiorum* de los jesuitas que, sin dejar de ser tradicionales y conservadores, manifestaban influencias del capitalismo que afloraba en el siglo XVI. En esa época tuvo lugar la superación del régimen feudal con el advenimiento del pre capitalismo. Las instituciones sociales, aun realizando un trabajo conservador desarrollaron condiciones materiales e intelectuales para que nuevas necesidades, concepciones, valores y finalidades posibilitasen cambios fundamentales en la historia de la humanidad.

El capitalismo avanzó en Europa, en los siglos XVI y XVIII, marcado por la explotación hasta de la fuerza de trabajo de mujeres y niños, instituyendo un nuevo *modus vivendi* europeo. Contradictoriamente, tomó cuerpo la Escuela Fisiócrata caracterizada por el *laissez-fair* (dejar hacer) *laissez-passer* (dejar pasar sin barreras aduaneras). Su representante mayor es Francisco Quesnay, médico de la corte de

Luis XV, que comparó el fenómeno económico a la fisiología humana, afirmando que la riqueza de una nación depende de la producción y de la circulación de bienes. Por considerar lo económico un fenómeno natural sería necesario dejar que las leyes económicas actuasen por sí mismas, sin la intervención del Estado (IRIARTE, 1995).

Bajo la influencia del *laissez-fair* y del *laissez-passer* nació el liberalismo económico liderado por el filósofo y economista escocés Adam Smith (1723 - 1790) y sus seguidores que propugnaban la libre competencia como reguladora de la producción y de los precios o ley de oferta y de la demanda, mientras que el obrero era mantenido bajo el yugo del patrón. Adam Smith afirmó en su obra **Investigación sobre la naturaleza y causas de riquezas de las naciones** que la capacidad y el espíritu monopolizador de los manufactureros y mercaderes hacen pensar que ni unos ni otros deberían ser los guías de la humanidad y que ninguna sociedad podría ser floreciente y feliz si la mayoría de las personas que pertenecen a ellas fuese pobre y miserable. (IRIARTE, 1995).

Los siglos XIX y XX estuvieron bajo el imperio de la corriente liberalista del pensamiento del economista británico John Maynard Keynes (1883 - 1946) según la cual sólo el Estado puede garantizar el pleno empleo, lo que hace necesaria su intervención, para impulsar las inversiones y asegurar la distribución equitativa de los lucros. Después de la Segunda Guerra Mundial en Europa y en América del Norte, ganó fuerza el neoliberalismo, teniendo como base las ideas de Hayek y de otros que lo siguieron. El propósito era preparar otro tipo de capitalismo, duro y libre de reglas para el porvenir, que recuperase el objetivo fundamental de la sociedad capitalista: “producir para acumular, concentrar y centralizar capital” (FRIGOTTO, 1996, p.79), caracterizándose como una revolución teórica y política contra el Estado intervencionista y de bienestar.

El modelo primario-exportador que caracterizó el caso brasileño de 1808 a 1930 fue la forma por la que Brasil se introdujo en el capitalismo industrial. A ejemplo de los demás países de América Latina, Brasil no tuvo otra alternativa, debido a su pequeño mercado interno, sino la de hacerse exportador de productos primarios. Por eso, la burguesía terrateniente, como herencia del período colonial, permaneció en el poder, ahora con énfasis en el carácter mercantil. En 1930 hubo un significativo avance del capital industrial brasileño sobre el capital mercantil. La revolución que tuvo lugar en ese año tiró del poder la burguesía agrario-exportadora y estableció las bases de un nuevo pacto político mucho más favorable a la industrialización: el llamado pacto paulista (PEREIRA, 1982).

El despegue del desarrollo industrial brasileño se dio efectivamente a partir de la década de 1930, rompiendo con sus bases exclusivamente agrícolas, principalmente con fundamento en la cultura del café. Estructurado según el modo de producción capitalista, el desarrollo entonces en curso traducía una organización de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Ese desarrollo industrial se mantuvo fiel a las formulaciones básicas: promover el desarrollo de la sociedad por la ampliación de la empresa productiva, de la acumulación de capital, de la diversificación del consumo y de la multiplicación de la oferta de empleo. El cuadro de agentes en ese caso es representado por la ampliación del papel del Estado,

del capital multinacional y de las relaciones dependientes del capital nacional al capitalismo mundial (PEREIRA, 1982).

El proyecto de desarrollo industrial brasileño a partir de 1930 constituye el eslabón para poder comprender los acontecimientos en los sectores sociales en que se manifiestan los actos de los agentes de ese desarrollo. El Estado asumió el control de la dirección de la acción de sus aparatos, así como la tarea de expandir y garantizar las condiciones de la implementación del proyecto de desarrollo. De esa forma se pusieron de manifiesto las responsabilidades que se le atribuían al Estado para que fuesen atendidas las condiciones necesarias al éxito del proyecto de desarrollo, conforme las expectativas del segmento de control del proceso productivo y de los aparatos del Estado. Con eso el Estado asumió el control de las acciones coordinadas a nivel de planificación y de la práctica, capaces de asegurar la realización de los objetivos determinados por tales agentes.

A ejemplo de lo que se ha expuesto, se recuerda aquí lo que afirma Pereira (1982) cuando destaca que:

En marzo de 1931 el Gobierno Vargas, que ya contaba en su seno con representantes de los industriales [...] aprueba un decreto prohibiendo las importaciones de maquinarias para todas las industrias consideradas en estado de superproducción. Con eso pretendía proteger [...] la industria textil, que desde hacía mucho tiempo estaba instalada en Brasil. Se hicieron nuevas inversiones en nuevos sectores.

Como se puede inferir los agentes de ese modelo de desarrollo son constituidos por los segmentos de la sociedad que detienen el control de medios de producción. Así, se puede afirmar generalizando que el proyecto de desarrollo asumido en el interior de los aparatos del Estado como adecuado a las exigencias de la Nación es el que se constituye como necesario para el éxito de los grupos y de las empresas que detienen el control del proceso productivo. Aquí se encuentra el elemento clave para la comprensión del tipo de vínculo entre todos los aspectos que promueven el desarrollo, dependientes de la acción del Estado, como la política de seguridad, la política social y la política educacional. La convergencia de tales políticas se dirige al éxito del proyecto capitalista, como objetivo a ser alcanzado.

Seguridad, salud pública, política social, planificación urbana y educación son indispensables para el éxito del proyecto de desarrollo, aun cuando son privilegiados en el ámbito de las prioridades políticas del Estado, que pueden, incluso, atribuir parte de los costes de tales sectores al capital. Es más, en lo que se refiere a la educación, a partir de 1972 con la Ley n. 5692/71, y posteriormente con la Ley n. 9394/96- las dos Leyes de Directrices y Bases de la Educación, se establecieron porcentajes para que fueran aplicados por la Unión, Estados y Municipios en el sector educacional. En el caso específico del capital, la tributación es realizada mediante recogimiento para el Salario Educación, mes a mes por las empresas.

En ese contexto, tales instrumentos son definidos como inversiones de capital, que necesita herramientas en la producción y éstas tienen que ser bien conservadas, siendo, por tanto, un coste necesario. El perfeccionamiento de la herramienta es una inversión, en la medida en que, bien ajustada, economiza mano de obra y aumenta

la productividad. Y, como tal, se reproduce. Así, el capital llega a renunciar a la acumulación absoluta porque sabe que es necesario mantener las condiciones para la reproducción del capital. El Estado funciona como mediador en la formación de tales condiciones. Recoge impuestos y contribuciones, controla el lucro, financia empréstitos, cuida de la salud pública, distribuye los recursos de la previsión social, ofrece educación, ocio. En fin, el Estado asume la tarea de reproducir las condiciones de la existencia del trabajador e incluso de perfeccionarlas. Eso significa perfeccionar la herramienta de la producción. Y, en última instancia, posibilita la expansión de la acumulación por la mejoría de las condiciones de productividad.

La educación no puede ser encarada sólo como medio transmisor de cultura alienada, sino que debe estar comprometida con la vida, con la existencia y constituir una fuente de promoción del individuo y de la sociedad. Tales convicciones, asumidas conscientemente o no por la sociedad brasileña después de la revolución de 1930, conducen a alteraciones substanciales en el proyecto educacional brasileño. Las reformas que tuvieron lugar en la educación en los últimos años procuraron adecuarla a las exigencias de las nuevas relaciones sociales. Las escuelas profesionales, la obligatoriedad escolar a nivel fundamental, la expansión del nivel superior apuntan para aspectos de esas nuevas necesidades.

Los ideales de una escuela pública, universal y gratuita, a pesar de ya concretados en casi todos los países llamados desarrollados, son perseguidos, aún hoy, principalmente por los países de América Latina. Esos ideales no son nuevos, al contrario, tienen raíces en el pasado. Hubo un momento histórico en que principios como igualdad de derechos y de oportunidades, destrucción de privilegios hereditarios, respeto a las capacidades e iniciativas individuales y educación universal para todos se constituyeron en las directrices fundamentales de una doctrina: el liberalismo.

Cunha (1975) define el liberalismo como un sistema de ideas elaborado por pensadores ingleses y franceses en el contexto de las luchas de clases de la burguesía contra la aristocracia, y precisamente, en el siglo XVIII, en Francia, esa doctrina tomó cuerpo en la bandera revolucionaria de la clase burguesa. Siendo un sistema de creencias y convicciones, tienen un conjunto de principios que forman el cuerpo de las ideas en las cuales se fundamenta. Son el individualismo, la libertad, la propiedad, la igualdad y la democracia. Existe una estrecha relación entre estos cinco componentes de la doctrina liberal: la no realización de uno de ellos implica la imposibilidad de todos los otros. Pero su realización resultaría en una sociedad abierta, en la que todos los hombres tendrían iguales oportunidades de ocupación de las posiciones en ella existentes. En la doctrina liberal, se le atribuye un papel a la educación en la construcción de la sociedad y en el desarrollo de la misma.

Como se desprende de esa introducción histórica, se ve que la retomada del liberalismo con un ropaje diferente se dio en el siglo XX bajo la denominación de neoliberalismo, por medio de la “sacralización del mercado, no intervención del Estado [en la economía y proceso de] privatización [y] autonomía de las leyes de la economía” (IRIARTE, 1995, p.18). No hay duda de que el neoliberalismo encontró fuerzas en el pensamiento mundial con vistas al derrocamiento, del socialismo en muchas partes del mundo, especialmente en el Este Europeo al final del s. XX.

Retornando al origen del neoliberalismo se ve en sus raíces que el egoísmo humano es considerado como el motor de la economía (Adam Smith) y que su mano invisible de dominio es el mercado. El Estado es considerado el enemigo número uno y por eso debe alejarse o interferir mínimamente en las relaciones de mercado. “No quiere un Estado preocupado con el bien común de toda la población y empeñado en garantizarlo [...]. Pretende reducirlo a un mero policía, encargado tan sólo de vigilar y hacer cumplir las normas establecidas” (IRIARTE, 1995, p. 34). Se discute a continuación qué papel tiene la educación para el desarrollo de las sociedades.

3. EL PAPEL SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

El ideal de educación es que la escuela no debe estar a servicio de ninguna clase, de ningún privilegio de herencia o dinero, de ningún credo religioso o político.

Según Cunha (1975, p.34), “la instrucción no debe estar reservada a las elites o clases superiores, ni ser un instrumento aristocrático para servir a quien posea tiempo y dinero. La educación debe estar a servicio del individuo, del hombre total, liberado y pleno”.

En términos legales, está establecido en la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988 (CF/88) que la educación es un derecho social, cuyo Art. 6º reza *in verbis*: Son derechos sociales la educación, la seguridad, el trabajo, la vivienda, el ocio, la salud, la previsión social, la protección a la maternidad y a la infancia, la asistencia a los desamparados, en la forma de esta Constitución”

Además, en la misma CF/88 en su Art. 205 está establecido que la educación es indistintamente derecho de todos y que es deber del Estado y de la familia y que deberá ser promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad. El mismo artículo también establece el sentido teleológico de la educación, es decir el desarrollo pleno de la persona, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la calificación para el trabajo.

En el sentido legal indicado, la escuela debe preocuparse por el ser humano, independientemente de la familia, clase, o religión a la que pertenezca. Para eso, deberá desarrollar y revelar en cada uno, sus dotes innatas, sus valores intrínsecos, sus aptitudes, talentos y vocaciones, para que el individuo pueda ascender socialmente.

La concepción originaria de la educación liberal no considera los alumnos relacionados a las clases de origen, con o sin privilegios, pero propugna tratarlos igualmente, procurando habilitarlos a participar de la vida social en la medida y proporción de sus valores intrínsecos. De esta forma, la educación liberal pretende contribuir para que haya justicia social, llevando la sociedad a ser jerarquizada con base en el mérito individual. Por tanto, se infiere de ese principio que la ascensión o descenso social del individuo estará condicionada a su educación, nivel de instrucción y no al nacimiento o a la fortuna que posee. Esto porque el talento está en el individuo, independientemente de su *estatus* o condición material.

Cunha (1975), al analizar el papel social de la educación se reporta a varios teóricos del pensamiento liberal como John Locke (1632 - 1704), Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), Voltaire, seudónimo de François-Marie Arouet (1694 - 1778), Denis

Diderot (1713 - 1784) y, al estudiar la posición de cada uno, percibe que aunque preocupados con la educación, defendían una posición elitista o clasista con relación a la educación popular. Pero, en contrapartida, analiza también el pensamiento de otros como Marie Jean Antoine Caritat o marqués Condorcet (1743 - 1794) y Horace Man (1796 - 1859), precursor de John Dewey (1859 - 1952) que veían la educación como un derecho a ser garantizado por el Estado a todos, sin distinción de fortuna con el objetivo de equilibrar la sociedad.

Cunha (1975) concluye que los teóricos representantes del primer grupo, intérpretes de la alta burguesía y de la aristocracia ilustrada, en un cierto sentido, eran fieles al antiguo dualismo libertad-igualdad. La crítica reside en el hecho de que todos tienen libertad para educarse, pero no tienen igualdad, las mismas condiciones, porque la realidad socioeconómica de las diversas clases dentro de la sociedad burguesa no les permite una misma instrucción. Para Cunha (1975, p.45), “fueron entonces simplemente coherentes al separar los tipos de escuela e incluso los tipos de instrucción adecuados a cada clase”.

En cuanto al segundo grupo analizado, Cunha (1975) constató la no presentación de cualquiera propuesta de separación de clase, pleiteando una misma e igual instrucción para todos, con el objetivo de alcanzar la igualdad de oportunidades y la construcción de una sociedad abierta. Continuando, Cunha (1975) trae el pensamiento pedagógico de la “pedagogía de la escuela nueva”, un modelo de escuela que se destinaba a la reconstrucción social y constata que Dewey reconoce la dificultad de la sociedad para producir, espontáneamente, la democracia, es decir, para abrirse. Apunta la tendencia de la educación a ser utilizada como un medio para diferenciar los individuos y reproducir las iniquidades. Pero, a pesar de eso, muestra el camino para el cambio, o sea, la utilización de la educación como un instrumento de equilibrio por medio de la adopción de métodos educativos apropiados para realizar esa transformación. Si la escuela, así como el contenido del currículo, son orientados para un modelo democrático, la sociedad reproducirá ese modelo.

El pensamiento de John Dewey (1859-1952) fue traído a Brasil por Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) que desde el inicio de la década de 1930 hasta los años 60, con excepción del período de 1937-1946 (Estado Nuevo) trabajó intensamente para que el Estado asumiese la tarea de reconstrucción social, utilizando la escuela pública, obligatoria y gratuita (CUNHA, 1975).

Los años 1980 trajeron el triunfo de la ideología neoliberal en las regiones del capitalismo avanzado. Sin embargo, después del triunfo, la desreglamentación financiera creó condiciones más propicias para la inversión especulativa que para la productiva. El peso del Estado de Bienestar no disminuyó como se deseaba, a pesar de todas las medidas tomadas para contener los gastos sociales, principalmente con el desempleo y el aumento demográfico de los jubilados en la población.

En los períodos descritos, se fueron consolidando diferentes concepciones de educación escolar, orientadas por diferenciadas políticas e ideologías. En ese sentido, Saviani (1991) apunta cuatro concepciones: la del humanismo tradicional que se caracteriza por la visión esencialista del hombre; la del humanismo moderno personalizada por la actividad, la vida y la existencia; la analítica, que no expresa una

clara definición filosófica (surge como positivista y evoluciona para tecnicista); y la histórico-crítica, con una visión concreta (histórica) del hombre.

Otros autores han contribuido para delinear el pensamiento pedagógico brasileño. Gadotti (1991), al apuntarlo, cita Durmeval Trigueiro Mendes que defiende que la educación es simultáneamente política y filosófica. Para él, el proceso educativo debe ser impregnado por la cultura y por los valores humanos, alertando que sin una acción conjunta de todos los segmentos de la sociedad es imposible una educación que permita entender en qué medida está articulada a los intereses políticos, a la concepción histórica y a la propia gnoseología y, en qué medida es necesaria para la organización de los medios de producción, beneficiando a toda la sociedad. Es ése el tipo de educación que la sociedad está exigiendo, para que pueda hacer frente al capitalismo vivido y a la ideología neoliberal (MENDES *apud* GADOTTI, 1991).

Muchas han sido las consecuencias del neoliberalismo. El análisis no ortodoxo indica que, económica y socialmente, el neoliberalismo continúa generando desigualdades y no consiguió revitalizar la estructura del capitalismo avanzado, con fuerte presencia del Estado en muchos sectores de la sociedad. Política e ideológicamente, tuvo considerable éxito, generando un fenómeno categorizado como hegemonía y con el cual sus fundadores ni siquiera soñaron. En Brasil, se vive una verdadera paradoja entre el mundo de la pobreza mayoritaria, de subempleo, de desempleo, con casi total ausencia de Bienestar Social, y una minoría muy bien instalada con beneficios propiciados por el Estado, notoriamente a partir del universo político y del tráfico de influencia junto a las instituciones públicas.

La retórica neoliberal es la misma: piensa que la participación del Estado en las políticas sociales es la fuente de todos los males de la crisis económica y social (inflación, corrupción, desperdicio, ineficiencia de los servicios, privilegios). Con el mismo énfasis, la retórica neoliberal defiende la reforma administrativa, habla de reingeniería del Estado para crear un Estado mínimo, afirmando que sin esa reforma el país corre el riesgo de no ingresar en el nuevo orden mundial. Sin embargo, la necesidad de amparo a los desfavorecidos terminó creando un nuevo discurso paradójico: los propios segmentos sociales que defienden la autonomía de las instituciones con relación al Estado mínimo reivindican del Estado una actuación eficaz en cuanto a la minorización de la situación de pobreza. En ese contexto, hay un terrible engaño de encaminamiento de las políticas públicas: lo que debería ser política de generación de empleo y renta, con estímulo a la participación del individuo en la producción, ha sido pecaminosamente transformado en asistencialismo.

El agravante de los resultados de las paradojas anteriores recae especialmente sobre la educación, sea en el sentido amplio, sea en el específico y sistemático. Las generaciones están siendo educadas con la idea de que las mínimas cosas que, en realidad, deberían ser provistas por el propio ciudadano, en adelante deberán ser de responsabilidad del Estado, *ad aeternum*.

Como ya se ha dicho, el neoliberalismo defiende un Estado mínimo, bajo el argumento de que ese mismo Estado no ha sido capaz de regular la competición en los mercados financieros y de trabajo; administrar los servicios colectivos de transporte, educación, salud; y, adoptar políticas de protección social. Sobre eso,

Hutton (1998) afirma que el Estado actual es el resultado de la adopción de un capitalismo que amplía los perversos resultados del mercado, crea ineficiencias y aumenta la desigualdad social, como lo pretende la ideología neoliberal. Su modelo competitivo amplía la verticalidad de la estructura piramidal. Las desigualdades sociales crecen, la reingeniería del mercado enfatiza la calidad del servicio que sólo tiene valor cuando es agregado al producto. Las tecnologías son introducidas para mejorar la calidad y disminuir el número de funcionarios, aumentando la exclusión y revelando el panorama del tercer milenio: el panorama de la sociedad post-industrial.

Como se puede inferir, la paradoja está instalada en el seno del neoliberalismo en los últimos tiempos. Si por un lado la promesa es de prosperidad económica, con plena libertad de acción, por otro la pobreza también se instala porque las condiciones no son favorables a los que ya se encuentran en situación de pobreza, requiriendo una profunda reflexión ética sobre la actuación de las empresas y del Estado.

Sobre la cuestión de la ética necesaria para el universo neoliberal, Hutton (1998) se manifiesta para afirmar que, además de la ética del mercado, hay otros valores muy importantes que carecen de protección como es el caso de los valores humanos que deben ser incorporados por los procesos del mercado, en el sentido no sólo de construir una sociedad más generosa y tolerable, sino una economía de mercado que funcione sin distorsiones.

Por todo lo que hasta aquí se abordó, Coimbra (1996) enfatiza desde el punto de vista de las ideologías, la necesidad de romper con lo que él llama de simplismo, a-historicidad y compactación cuando se refleja sobre el surgimiento de las políticas sociales en el interior del Estado, a la luz del marxismo. Para él, la compactación se refiere al tratamiento homogéneo que se da a las categorías históricas que “priman por lo inverso, la heterogeneidad y la segmentación”. En lo que se refiere al simplismo, las políticas sociales no resultan solamente de la interacción de la clase trabajadora con el Estado. Coimbra (1996, p.122) admite otro “agente histórico en el proceso de creación y desarrollo de las políticas sociales en la sociedad capitalista”. Éste es el empresariado, muchas veces contenido dentro de la noción de Estado, en determinadas versiones marxistas, pero que “debe ser tratado como categoría autónoma y distinta del Estado”. El empresariado actúa como modelo para las acciones del Estado, al mismo tiempo que él mismo establece, en el interior de las empresas, programas de atención a algunas necesidades de los trabajadores. Según sus propios intereses, el empresariado puede defender o puede contribuir para la suspensión de determinadas políticas sociales.

La cuestión de la a-historicidad, para Coimbra (1996), está en cómo “historicizar” las políticas sociales en el capitalismo. Para él la cuestión, sugiere pensar que las políticas sociales guardan, para con el capitalismo, no sólo una relación general, sino relaciones específicas, de acuerdo con los cambios por los que pasa el propio capitalismo”. Coimbra se reporta a Gordon, Reich y Edwards, que invocan la noción de “estructuras sociales de acumulación”, que habrían pasado por las fases de experimentación, consolidación y decadencia en la historia del capitalismo. Las políticas sociales habrían surgido y ganaron fuerza en la fase de consolidación de esas estructuras. Así, sería perfectamente posible para el capitalismo abrigar políticas

sociales que, siendo contradicción de intereses, podrían aproximar los objetivos de acumulación y expansión del capital a las necesidades básicas de los ciudadanos. Sin embargo, lo que se observa es que el capitalismo demuestra un crecimiento agudo en la concentración e internacionalización de la producción, en el desarrollo de una economía mundial, en los monopolios estatales en la carrera armamentista.

Las transformaciones presentes en el cotidiano de la sociedad para hacer frente a las luchas nacionales e internacionales que están aconteciendo en el proceso de globalización, también alteran las políticas, pues la economía global exige que sean garantizados los intereses de grupos y empresas transnacionales capitalistas, lo cual está determinando la concretización o no de las principales medidas contenidas en los planes nacional y regional de desarrollo y de sus políticas públicas.

Fleury (1994, p.11) procura demostrar que es en la “esfera de lo social (donde mejor se observa) la contradicción principal que mueve esta sociedad. Esto se debe a que la creciente intervención estatal por medio de las políticas sociales es en sí misma la manifestación de la naturaleza contradictoria del capitalismo”. Si por un lado es necesario que el Estado tenga políticas que propicien la mediación para minimizar los perjudiciales efectos del capitalismo sobre los factores de producción, estas mismas políticas no pueden perder de vista la necesidad de superar la crisis de las tasas de lucro del capital. Por tal razón, cada vez más el Estado se exime de la responsabilidad de financiar inversiones sociales, transfiriéndola para la sociedad civil y, minimizando la finalidad humana, moral y ética de promoción del bien común, orientadora de su política.

La globalización alcanza otras dimensiones además de la economía y de la política, como afirma Frigotto (1996). Altera la cultura en el momento en el que los medios de comunicación divulgan usos y costumbres de todos para todos; interfiere en el ambiente transformando y degradando la naturaleza, provocando la extinción de especies; y, socialmente, subtrae la oportunidad de una vida digna, con trabajo, educación y salud.

El desempleo y la exclusión social se están convirtiendo en fenómenos internacionales, con sus raíces en la economía de los países capitalistas, cuyas bases teóricas y conceptuales se fundan en el neoliberalismo, como alternativa de poder. Un poder que, en nombre de la globalización, identifica las crisis como resultantes de la ineficiencia del Estado para administrar políticas públicas. En el caso de la educación, políticas que la mercantilizan, eliminando los culpables (profesores, sus sindicatos, padres, individuos y sociedad) de la situación en la que se encuentra.

Según los neoliberales, la escuela no consigue configurarse como un mercado educacional, por no orientarse por una lógica competitiva y por no basarse en criterios de mérito (GENTILI, 1996). Las ideas dominantes en el actual escenario de las políticas sociales que determinaron el actual perfil de la educación son indicadores de los rumbos que seguirán de ahora en adelante. Son políticas y acciones asumidas por el capitalismo contemporáneo, cuyos procesos se concretan “con algunas diferencias regionales en el contexto más amplio del sistema mundial” (GENTILI, 1996, p.40). En ese panorama, a continuación, se discute la integración de la educación en el proyecto de desarrollo nacional.

4. INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO DE DESARROLLO

El estudio de las metas del Estado brasileño deja claro el papel atribuido a la educación en el desarrollo. El objetivo es la construcción de una sociedad abierta en el país, definida como aquella en la cual no haya barreras objetivas que impidan que cualquier individuo pueda desarrollar sus potencialidades. Es definida, también, por la institucionalización de un camino adecuado para la realización de esas potencialidades, que es la educación escolar.

Rodrigues (1982, p.112) después de un examen de los planes de desarrollo, identifica el origen teórico y los objetivos prácticos que se establecen para el sector educacional, destacando:

[...] el papel de la educación se desdobra en varios niveles: directamente en la producción, como factor de productividad; en la organización de la producción, preparando recursos humanos necesarios para su planificación y control; en el orden social, actuando a nivel de la conciencia de los miembros de la sociedad y difundiendo la ideología de la sociedad del bienestar; como posibilidad del progreso económico difundido por el capital; y también en la formación de los recursos humanos para el proceso de producción.

Como defiende Rodrigues (1982), la escuela tiene, como agencia de educación, un papel preponderante en el proceso de desarrollo. Representa al mismo tiempo, capital fijo y capital humano, instrumento y agente de desarrollo. No es casual el interés por la educación revelado en todos los momentos por los responsables del destino de la Nación. No es por casualidad que una de las más importantes providencias en la reorganización del nuevo Estado brasileño después del 1964 fue la reforma educacional, vinculándola definitivamente al proyecto de desarrollo nacional.

El vínculo de la educación al proyecto de desarrollo nacional no es reciente. Desde mediados de la década de 1950, se esboza, en términos concretos, en la planificación del desarrollo nacional, por medio del Plan de Metas del gobierno Juscelino Kubitschek de Oliveira, que le atribuyó una tarea importante a la educación en la formación de los cuadros técnicos necesarios para el éxito del propio Plan de Metas. En el informe del grupo de trabajo del acuerdo MEC/USAID, los técnicos relatores pusieron de manifiesto igualmente el mismo fenómeno y la misma concepción, cuando demostraron que los análisis realizados para entender el crecimiento de la producción revelaron que, además de lo que se explica por los factores de la producción (mano de obra, capital invertido), existe siempre un crecimiento de la producción mayor que el esperado. Tal crecimiento constituye un residuo explicable sólo por el incremento del factor cualitativo de la mano de obra, que sobrepasa el trabajo adicional así como el capital fijo adicional. Así, el crecimiento de la producción se debe mucho más al crecimiento de la calidad de la mano de obra (RODRIGUES, 1982).

El aumento de la capacidad productiva de los trabajadores funciona como elemento-clave en el proceso de acumulación, ya que el crecimiento de la producción tiene como causa y consecuencia inmediatas, la multiplicación de las empresas, la diversificación y el aumento en la oferta de empleos. Tal concepción tiene el objetivo de difundir la idea básica de que solamente el crecimiento de la producción industrial

puede generar progreso universal, porque tiene condiciones de multiplicar las oportunidades de trabajo y de promoción humana por la mejora de las condiciones técnicas, profesionales y financieras resultantes de la diversificación del mercado de trabajo. Para Rodrigues (1982, p.114):

[...] esa concepción produce una reversión en la dirección de lo real, poniendo de manifiesto que la productividad, por lo tanto, el aumento de la capacidad de trabajo del trabajador, compite para el crecimiento y aumento de capital, y no que el crecimiento del capital y de la empresa promueve la creación del trabajo. Es el trabajo el que crea el capital y la educación está siendo destinada al papel de reproducción del capital.

Siendo asumida la educación como factor básico de promoción de desarrollo, responderá con eficacia a las necesidades en la medida en la que, al ser delineados, todos los aparatos del nuevo Estado, las instituciones y todos los agentes sociales de la producción sean debidamente integrados. La integración de los sectores incluye el conjunto de las iniciativas relacionadas a la educación. Presentada como expresión de rebeldía histórica, la educación, con sus aparatos (las escuelas y las prácticas pedagógicas), ha sido considerada como el espacio abierto por la sociedad para la manifestación de su espontaneidad y creatividad en los campos de la ciencia, de la técnica, de la cultura, de la moral, etc.

La educación forma parte del conjunto de acciones de la sociedad y debe integrarse en él, con el objetivo de promover su desarrollo armónico. Dejada a su espontaneidad, se pierden esfuerzos, talentos y recursos. De esa forma, y en la medida en la que crece la importancia de la planificación general para la sociedad, el proyecto educacional establece sus contornos dentro de esa planificación, siendo de responsabilidad del Estado asegurar las condiciones necesarias para la implementación de esa planificación fundada en una visión de totalidad. Desde ese punto de vista, es fundamental la creación de una nueva estructura y funciones para la enseñanza escolar.

5. LA NECESIDAD DE REFORMA EDUCACIONAL: NUEVA ESTRUCTURA Y NUEVAS FUNCIONES PARA LA ESCUELA

Las exigencias de que la educación participe de un esfuerzo integrado para la transformación de la situación de atraso de los países subdesarrollados se asientan en dos concepciones fundamentales. La primera privilegia el modelo de desarrollo industrial y capitalista como el del desarrollo económico y social capaz de retirar una sociedad subdesarrollada de la situación de atraso, introduciéndola en el contexto de naciones desarrolladas. La segunda deriva de la lógica del desarrollo capitalista, en la cual es fundamental el desarrollo acelerado de recursos humanos, formando y expandiendo, de esa manera, el capital humano, exigencia fundamental para la expansión de la producción y para el crecimiento de la economía.

La opción por el modelo de desarrollo industrial y capitalista se dio en América Latina como resultado de una lucha que hace pender la dirección histórica de los países miembros. En el caso brasileño, el movimiento militar de 1964 produjo la

reorganización de los aparatos político, administrativo y represivo del Estado, posibilitando la reorganización de las instituciones del Estado y de los aparatos de la sociedad civil, de manera adecuada e integrada al nuevo orden social, económico y político.

En esa concepción, el Estado puede actuar en beneficio del servicio de las necesidades del capital, para garantizar su acumulación y su expansión. Y, después de administrar los recursos para el desarrollo de la capital físico y social, se centra en la reforma de la educación, con el objetivo de formular un proyecto educacional capaz de superar las barreras para la formación de recursos humanos, cuantitativa y cualitativamente preparados para asumir las tareas en el cuadro de producción. Según Rodrigues (1982), los fundamentos teóricos para la reforma de la educación ya se estaban construyendo incluso antes de 1964, en cuyo contexto, la tarea educacional debería ser integrada en la política general del desarrollo, que, con sus principios, objetivos e instrumentos de acción, ofrece racionalidad al acto de educar. A la escuela, según ese enfoque, compete participar con eficiencia en el proceso, respondiendo activamente a las necesidades que tiene que atender. En esa medida, la educación forma parte del proceso en el que el Estado va a intervenir.

La concepción de la educación como inversión integrada en la política general del capital permite conocer otros aspectos que preocupan a cuantos militan en el campo educacional. En la medida en que la educación escolar es analizada como factor de preparación de recursos humanos (mano de obra especializada) para el sector productivo, sus límites son colocados por el cuadro de las necesidades del sector productivo. En ese sentido, hay que considerar los niveles de exigencias propuestos a la escuela: el primero es la socialización de los costes de formación previa de mano de obra y la preparación de los técnicos de alto nivel; el segundo es la necesidad de integración escuela/comunidad, eufemismo que enmascara la relación escuela-empresa.

De lo dicho anteriormente se infiere que la tarea de la educación es la formación profesional. A la escuela le compete formar trabajadores adecuados a las exigencias de la comunidad y que respondan a las carencias sociales presentadas por el mercado de trabajo colocado a disposición por el sistema productivo vigente. Jerarquizado el trabajo y establecidas las diferenciaciones en el mercado de trabajo en función de mayor o menor cualificación, la escuela contribuye para la reproducción de las relaciones jerarquizadas y diferenciadas del mercado de trabajo. Esa práctica crea incluso otro tipo de diferenciación entre las escuelas: las que ofrecen posibilidades de mayor cualificación y las que ofrecen menores posibilidades de formación y cualificación profesional (RODRIGUES, 1982).

La división social brasileña aún se reproduce en la escuela en la medida en la que mantiene escuelas dedicadas al servicio de las necesidades de clases sociales.

Últimamente, se está configurando otro orden capitalista caracterizado por el proceso de transformación y globalización de la economía, con apertura de los mercados a la redefinición del papel del Estado. En Brasil, los gobiernos cedieron a las exigencias de las instituciones financieras y aceptaron la intervención sistemática de los gestores externos en las decisiones de políticas macroeconómicas locales,

también extendidas a las políticas socioeducativas. Para esos organismos en el estadio actual del capitalismo, no hay contradicción entre las aspiraciones educacionales de la mayoría de la población y los intereses de la acumulación y reproducción del capital, pues al contrario del pasado en el que el desarrollo se sustentó en la mano de obra barata y no cualificada y en la abundancia de materias primas, hoy la competitividad, la eficiencia y la creatividad de la población como un todo serían condiciones indispensables para el buen desempeño económico del país. Ahora el capital estaría interesado por la buena escolarización de las grandes masas, ya que se estaría pasando de una economía industrial para una economía global en la cual el principal recurso es el conocimiento.

Di Giorgi (1996), al analizar la importancia dada a la educación por los organismos internacionales por medio de su propuestas, constata que la globalización implica una crisis terminal del sistema económico que ha caracterizado las sociedades de América Latina y una correspondiente crisis terminal de su sistema educativo. Ante eso, se entiende como inevitable el cambio en el paradigma económico, pasando del desarrollo nacional autocentrado en una inserción abierta y competitiva en el mercado mundial, lo que requiere una profunda transformación económica, como también la transformación del sistema educativo, que debería preparar personas con las nuevas habilidades, mucho más cambiables exigidas por la transformación económica y productiva.

Lo dicho anteriormente indica que es necesario un profundo cambio educativo sintonizado con las transformaciones económicas y productivas, que exigirían un nuevo trabajador, con nuevas capacidades y la educación tendría un papel central no sólo en la formación cognitiva de esos recursos humanos, sino en la formación de mentalidades que se adecuen y legitimen esta nueva realidad.

En el documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1995) destinado a definir las líneas básicas que orientan los préstamos del Banco Mundial, se destacan seis recomendaciones que deben ser adoptadas por los gobiernos en sus políticas educacionales:

1. Mayor prioridad a la educación;
2. Más atención a los resultados del aprendizaje y a la relación de la educación con el mercado de trabajo;
3. Práctica de evaluación sistemática de los resultados y de la relación coste/beneficio de las medidas tomadas;
4. Centrar financiación en la educación básica y disminuir gastos con educación superior;
5. Más atención a la equidad (políticas compensatorias para mujeres y minorías culturales y deficientes);
6. Más participación de la familia y mayor autonomía de la escuela.

Como se ve el Banco Mundial propone orientar las decisiones de la política educacional a partir de consideraciones económicas, en las cuales el mejor currículo es, básicamente, aquél que prepara para el mercado de trabajo. Bien diferentes son los énfasis de las agencias relacionadas a las Naciones Unidas que ponen la defensa de

la educación como derecho, sobre bases morales, como formación universalista que trasciende a las necesidades inmediatas del mundo de la producción. Pero, aún así, algunos temas son coincidentes como: a) flexibilización; b) desinstitucionalización; c) la necesidad de que la comunidad asuma la educación; d) la necesidad de mayor vínculo del sistema educativo con el mundo de la producción y otras esferas (salud, defensa del medio-ambiente, comunidades de jóvenes, organizaciones de mujeres...); e) la necesidad de modernización de los sistemas de enseñanza que apunten para su informalización y autonomía frente al Estado; f) la necesidad de tornar educativos otros espacios, además de la escuela; g) la descentralización; h) la evaluación sistemática como única forma de asegurar la calidad.

El documento de la CEPAL/UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1996), tiene como preocupación básica el desarrollo de la competitividad económica por medio de la calificación de la educación. El documento de Jomtien, conferencia patrocinada por la UNICEF, realizada en marzo de 1990, tiene un tono marcadamente humanista con enfoque multiculturalista y está basado en la idea central de necesidades básicas de aprendizaje que se refieren a los conocimientos, valores y actitudes necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren la calidad de vida y continúen aprendiendo. Además de su valor intrínseco, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje promueve la satisfacción de otras necesidades y asegura la transmisión de valores éticos y culturales que aseguran la cohesión social. Se habla de desarrollo humano y no de formación de recursos humanos para el mercado.

Como propuesta de valoración de las fuerzas endógenas, la educación puede ser propugnada como una herramienta para propiciar la necesaria mitigación de los efectos negativos del neoliberalismo, sirviendo como medio del Desarrollo Local. Así, desde el punto de vista de los autores de ese trabajo, algunas consideraciones iniciales auxilian a la comprensión de cómo se podría pensar la educación como base en el desarrollo local:

1. Las escuelas de un modo general, incluyendo las universidades, no son lugares tan sólo de análisis de las cosas ya existentes, sino de la **construcción del porvenir**, lo que implica teorías que giren alrededor de las cuestiones sociales.
2. Hay una cultura de enfrentamiento en todos los segmentos sociales y se hace poco para construir la **dignidad humana**, con los ojos puestos en el futuro.
3. **La acción local debe corresponder a la solidaridad**, en cuyo contexto debe ser encarada la ciudad como un juego democrático y el desarrollo local es una estrategia de creación de empleo y de valoración de la cultura.
4. El **municipio** debe ser el motor del desarrollo y de la creación de riquezas.
5. El desarrollo local se define como proceso reactivador de la economía y dinamizador de la salud local, mediante el aprovechamiento eficiente de los recursos. Por eso implica la **mejora de la calidad de la vida local**, así como pasar de un modo individualista de vivir a un modo grupal, colectivo.
6. Aunque el desarrollo local suscite conflictos, es emergente en el mundo, mediante una diversidad muy grande de experiencias por la necesidad de romper con la lógica centralizadora de la globalización (homogenización), para que prevalezca una lógica que considere las fuerzas locales (heterogenización).

La literatura más reciente ha señalado **los principios básicos para el desarrollo local**, cuya construcción puede darse a partir de los currículos escolares, que de modo resumido, deben considerar:

1. La fuerza del lugar como fundamental en la formación del pensamiento;
2. El lugar como espacio de solidaridad activa, en la ocupación y construcción del territorio;
3. La cultura popular local permite fortalecer la individualidad y la autoestima frente al mundo, dando sentido a las comunidades humanas, en la búsqueda del desarrollo de la propia creatividad en conformidad con sus valores;
4. La articulación y uso de los recursos naturales y sociales locales deben ser priorizados de modo absoluto;
5. La decisión política sobre el modo y la capacidad de utilización económica de los recursos se debe dar en función de la cultura local y de las relaciones internas y externas y entre lo local y lo global;
6. El bienestar de los pueblos y la alegría de vivir, como máxima de las máximas.

La propuesta de una educación concebida a partir de los presupuestos del desarrollo local debe adoptar algunas prácticas de lo hagan viable:

1. Movilización de la población: la escuela por los variados instrumentos y medios puestos a su disposición, debe movilizar la población local como modo de propiciar la participación democrática;
2. Existencia de proyecto local: es necesario que la escuela tenga un proyecto para la comunidad en la cual se encuentra. Tal proyecto será más verdadero en la medida en que tenga en cuenta los factores endógenos de la comunidad y que ésta haya participado de modo efectivo en su elaboración;
3. Trabajo conjunto con totalidad sinérgica: es preciso que las personas involucradas aprendan a trabajar en conjunto, de modo colaborativo para que todas las fuerzas locales puedan prestar sus servicios para el éxito de la iniciativa;
4. Formación para el desarrollo local: la escuela, en el sentido más amplio de su currículo, debe ser una agencia de formación humana con el objetivo de alcanzar el desarrollo local y, por consiguiente, la mejora de vida de las personas involucradas en el proceso;
5. Cultura y comunicación: la propuesta de una educación promotora del desarrollo local debe tener en cuenta la cultura local y propiciar su divulgación como factor de desarrollo humano de las personas involucradas en el proceso;
6. Valoración de los recursos locales: es indispensable que todos los recursos locales, de toda naturaleza, sean priorizados con relación a recursos semejantes externos a la comunidad;
7. Creación de empleos locales, especialmente para los jóvenes: la escuela debe ser una especie de agencia de fomento y estímulo en el sentido de propiciar la mejor formación humana y profesional, con el objetivo de ocupar las plazas de empleos locales;
8. Considerar el turismo como motor del desarrollo: la escuela debe divulgar siempre los valores y potenciales turísticos de la localidad y región, como medio eficaz de propiciar renta y evitar el éxodo rural. La propia escuela puede ejercitarse en la condición de atractivo turístico en sus movimientos socioculturales;

9. Creación de empresas y apoyo a las pequeñas y mediste empresas: la escuela debe funcionar como un organismo vivo en el seno de la comunidad/territorio, propiciando el encuentro de personas para que discutan y analicen sus necesidades y propuestas. De esos encuentros pueden surgir líderes locales e iniciativas inusitadas, hasta entonces impensables.
10. Poner la agricultura en el corazón de los proyectos locales: aun cuando la escuela no tenga la vocación natural para la agricultura, es preciso la formación general en cuanto a la problemática de producción de alimentos, incluyendo en ese conjunto toda la preocupación con el medio ambiente y sobre la educación para el hogar;
11. Valoración de las tecnologías: a escuelas, no obstante tienen que valorar la cultura local, no debe alienarse de los avances tecnológicos, sino al contrario, ponerlos al servicio de los trabajos escolares.
12. Competición y acceso a los mercados y posibilidades de trabajo: considerando que la formación se da en el hogar y en el contexto de la escuela y que las escuelas han recibido, por exigencias de mercado, niños muy pequeños, debe, por consiguiente desarrollar programas para mitigar las competiciones exacerbadas provenientes del neoliberalismo y estimular que la comunidad establezca redes de negocios y servicios y con eso surjan posibilidades de trabajos formales.
13. Dimensión humana: la propuesta de una educación que tenga como presupuestos y objetivos los parámetros del desarrollo local, debe considerar en todos los niveles de su acción, la naturaleza humana en su esencia y contingencia, sin lo cual no tiene ningún sentido el trabajo educacional.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El postmodernismo, período caracterizado por innovaciones y rápidos cambios en todos los sectores productivos de la sociedad, está afectando la vida de un grupo significativo de la población, o sea, aquélla que tiene acceso a los bienes producidos por la ciencia, tecnología e informática. Por otro lado, mantiene casi inalterada la vida cotidiana de la mayoría de la población. Este fenómeno tiene lugar tanto en los países industrializados como en los países que están en vías de desarrollo. Este escenario promisorio y de pesimismo es el retrato del cuadro político, económico, social y cultural actual. La educación, palanca indispensable en el proceso de desarrollo, tiene su importancia desdoblada. Teóricamente, es la alternativa más viable de elevar el nivel tanto personal como social de la población.

Es cierto que las propuestas de los organismos internacionales de fondo neo-liberal son hoy dominantes en las políticas de la mayoría de los países de América Latina y del mundo en desarrollo de forma general. En Brasil, la Ley nº 9.394/96, la Segunda Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDBEN y el Plan Nacional de Educación retratan esas exigencias, trayendo en su discurso la búsqueda de la superación de esas distorsiones tradicionales, proponiendo una línea de continuidad entre los varios niveles y modalidades de la enseñanza escolar.

Esa propuesta, anunciada como democratizante, en la medida en que universaliza las oportunidades y elimina barreras estructurales al acceso de todos los niveles de escolaridad, se revela, en la práctica, como la restauración enmascarada de la escuela de clases.

La educación, aparato ideológico del Estado y de la clase dominante, a lo largo de toda la historia sirvió para acentuar y aumentar la distancia entre pobres y ricos, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, incluyendo el sistema privado de enseñanza. En este contexto, la educación exige profundas transformaciones, nuevas organizaciones y estrategias, nuevas maneras de pensar y de obtener una mejor calidad de vida.

Se propone como alternativa para mitigar los efectos maléficos del neoliberalismo una propuesta de educación que adopte los presupuestos del desarrollo local, idealizado como equilibrio de las fuerzas de la globalización, incluyendo los principios de la sustentabilidad como medio para mantener la vida en la Tierra.

7. REFERENCIAS

- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975
- DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. *Concepções do Banco Mundial e outros organismos internacionais sobre educação: problemas e contradições*. Nuances:Revista do curso de Pedagogia. Vol 2, n.2, p. 15-21, outubro de 1996. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=68345&type=P> Acesso em 26.08.10
- FLEURY, S. *Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 4.ed. São Paulo: Atica, 1991
- HUTTON, Will. *Como será o futuro do Estado*. Trad. Sérgio Bath. Brasília, DF: Linha Gráfica, 1988.
- IRIARTE, Gregório. *Neoliberalismo: sim ou não?* Manual destinado a comunidades, grupos e organizações populares. São Paulo: Paulinas, 1995 (Novo Tempo).
- LUZURIAGA. Lourenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Campanha Nacional, 1977.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Desenvolvimento e crise no Brasil: 1930-1983*. 15.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1982
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991