

DISCURSO DE LA OEA SOBRE EDUCACIÓN CIUDADANA ¿QUÉ DEMOCRACIA Y PARA QUIÉNES?

MSc. Kenia Lorenzo Chávez

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas

Cuba

E-mail: klch2777@yahoo.com

Resumen

La educación se ha valorado tradicionalmente como mecanismo de integración y movilidad social. Con la profundización creciente de la globalización, la incidencia de los organismos supranacionales en los procesos educativos forma parte de los mecanismos que redefinen la soberanía de las naciones en la construcción de su propia ciudadanía. En ese sentido actúa la propuesta de la Organización de Estados Americanos (OEA) sobre Educación ciudadana, la cual se va insertando en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe a través de diferentes acciones. Esa propuesta privilegia una concepción de democracia representativa, defendida en el discurso modernizante del neoliberalismo de exclusión implícita y explícita, el cual no presenta alternativas para todos los que van quedando definitivamente excluidos.

Esta ponencia tiene el propósito de contribuir al desmontaje del discurso de la OEA sobre Educación ciudadana, de forma que se develen nuevos o renovados recursos de sometimiento. Las reflexiones se basan en el análisis de documentos emitidos por ese organismo supranacional, así como de repiques mediáticos que tienen sus acciones en diferentes medios de prensa latinoamericanos. Más que un trabajo acabado, es un pretexto para el debate acerca de los sofisticados mecanismos de dominación que se implementan a través de la educación y sobre el papel que corresponde a la investigación y la acción sociales para desarticularlos y revertirlos.

Introducción

*En un sentido vital, el lenguaje es política,
porque afecta la forma en que las
personas piensan sobre el poder.*

Dante Germino (1990, 27)

Las propuestas recientes en Educación para la ciudadanía han emergido como una alternativa para afrontar problemáticas en el campo de la educación como el vaciamiento de lo crítico, lo valorativo y lo ético en los currículos escolares, consecuencias de asumir el modelo de calidad de la educación desde una lógica empresarial. En su acepción más general, esa denominación sirve para agrupar experiencias educativas de diverso origen, cuyo énfasis ha sido educar sujetos responsables y comprometidos con el bien común. Desde el amplio referente que conforman sus usos tradicionales y contemporáneos, algunas manifestaciones de la Educación para la ciudadanía la conectan con la formación en una cultura democrática; ámbito en el cual se privilegia, la mayoría de las veces, una concepción de democracia representativa. Es en este último grupo de prácticas que puede incluirse la propuesta de la Organización de Estados Americanos (OEA) sobre la Educación para la Ciudadanía.

Si bien Cuba no forma parte de este organismo internacional, aunque se haya derogado la resolución que estableció su exclusión del Sistema Interamericano el pasado 3 de junio, el resto de los países de la región sí son miembros de la OEA. En un contexto de creciente integración regional, resulta imprescindible comprender los mecanismos de influencia que se despliegan desde los distintos entes de poder, de forma que sea posible la construcción permanente de contra-puestas, ya sea como país, o como parte de los foros de integración de los cuales Cuba es miembro.

Por los contenidos de esa concepción democrática, así como por la actuación de la OEA a lo largo de sus 61 años de existencia, estas reflexiones parten del supuesto que el discurso de ese organismo supranacional sobre educación ciudadana, tributa a las configuraciones

socio-culturales que hacen viable la dominación de unas clases sociales sobre otras. Ese discurso delinea el contenido y aplicación de políticas educativas desde el pensamiento neoliberal, con énfasis que tienen el propósito de naturalizarlo y crear sentidos compartidos sobre su valor como única alternativa posible. Por la especificidad regional de América Latina y el Caribe, comparto con Julio Gambina (2005) la idea que ese pensamiento hegemónico ha sido producto de la ofensiva del capital, del imperialismo y especialmente de Estado Unidos, y que actúa desde dentro de los propios países dependientes fomentado por una burguesía subordinada.

La OEA, a través de su historia y en la actualidad, ha jugado el papel de apoyar y contribuir a la hegemonía norteamericana en el hemisferio. Representa el núcleo político del sistema interamericano, legitimando ideológicamente las estrategias militar y financiera de ese sistema (Suárez y García, s/f). Algunas muestras en el desempeño de su rol, recuerdan cómo en la década del ochenta del siglo XX esa institución auspició con su silencio la invasión británica a las islas Malvinas y la intervención estadounidense en Granada; asistió el Acuerdo de Libre Comercio para las Américas (ALCA) en la Tercera Cumbre de las Américas en 2001; permitió el golpe militar contra el presidente de Venezuela Hugo Chávez, en 2003 y no ha condenado el bloqueo financiero, comercial y económico de los Estados Unidos contra Cuba (Suárez, 2009)¹.

Como proceso de influencia que produce y reproduce relaciones de poder (Torres, 2002), la educación es una herramienta de profunda capacidad infiltrante en los procesos nacionales de construcción ciudadana. Cuando se asimilan las propuestas educativas diseñadas y/o promovidas por organismos supranacionales como la OEA, queda socavada la capacidad estatal en la construcción de su propia ciudadanía.

A pesar de la importancia histórica del Estado en América Latina y el Caribe como creador de las sociedades nacionales (Faletto, 1993, p. 203, en Espina, 2008); el auge neoliberal en la región demostró el potencial de

¹ Intervención de Luis Suárez Salazar Programa de la Televisión Cubana "Mesa redonda" (23 de abril de 2009). Pasado y presente de la OEA.

subordinación estatal a las “recomendaciones” de organismos supranacionales. Especialmente en el tema educación, se ha documentado la incidencia del Banco Mundial (Doménech, 2007) con un protagonismo especial, y se refiere, además, al Banco Interamericano de Desarrollo (BID). La OEA, junto a la UNESCO² y la OEI³, se reconocen por su función de aval o transferencia de legitimidad a la hora de llevar a cabo la transformación educativa (Olmos, 2008).

Ese vínculo entre el Estado neoliberal y dichos organismos supranacionales, unido a la ruptura con la tradición democrático-liberal de las políticas públicas, contribuyeron a que la educación latinoamericana al final del milenio, quedase marcada por la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo (Torres, 2008).

Aún en medio de las deformaciones estructurales devenidas de asumir el Consenso de Washington, América Latina y el Caribe vive un momento político diferente. Es más numerosa la lista de gobiernos de corte progresista y de otros de orientación socio-política radical, que enfatizan la defensa de los intereses nacionales y estos últimos, apuestan por legitimar las prerrogativas de las clases sociales subalternas. Los progresos en materia legislativa y distributiva que se están dando en algunos de nuestros países, por sí mismos no garantizan la profundización ni la trascendencia de la transformación social, pues, aunque señales del nuevo orden, no son objeto inmediato de apropiación por parte de las clases subalternas. En la lucha por revertir el orden de dominación existente, es necesario potenciar la construcción contra-hegemónica. La educación, en su más profunda acepción –como experiencia de concientización crítica–, es la vía a través de la cual se puede producir esa construcción simbólica y subjetiva (Freire, 1990).

Sin embargo, el contexto educativo en la región está abonado para impedir que ese proceso tenga lugar. La escuela pública se ha deteriorado, no sólo en sus condiciones materiales, sino también en su imagen de promotora de progreso y formación ciudadana. La educación

² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

³ La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

está segregada por clases sociales y marcada por contenidos legitimados por las clases tradicionalmente dominantes (Almonacid, 2001), interesadas en formar un determinado tipo de ciudadano como mecanismo para la construcción de una democracia funcional a ese orden de dominación.

Defendida en el discurso modernizante del neoliberalismo, de exclusión implícita y explícita, esa democracia no presenta alternativas para todos los que van quedando definitivamente excluidos. La toma de conciencia que se va dando en grandes grupos sociales acerca de esta realidad, ha redundado en la declinación del ascenso ideológico del neoliberalismo y en el fortalecimiento de otras visiones del mundo. Como resultado, puede decirse que la hegemonía neoliberal está perdiendo terreno, y aunque aún no emerge un modelo sociopolítico que la reemplace (Borón, 2003; Ceceña, 2004), las clases en el poder renuevan sus herramientas para sostenerlo.

El desmontaje del discurso de la OEA sobre Educación ciudadana, puede derivar contribuciones en la identificación de nuevos o renovados recursos de sometimiento. En ese sentido, el propósito de estas reflexiones es develar la función dominadora sobre las clases subalternas, que cumple el discurso de la OEA sobre Educación ciudadana, de forma que se visibilice la exclusión de grandes grupos sociales respecto a su propuesta democrática y el papel que en ello juegan los Estados nacionales.

1. Estado y Educación: un binomio para comprender la hegemonía de las clases dominantes

Para el análisis de nuestra hipótesis fundamental acerca del potencial de dominación que existe en el discurso de la OEA sobre educación ciudadana, un referente imprescindible es la concepción gramsciana de hegemonía. Privilegiamos esa perspectiva porque al inspirarse en acontecimientos y prácticas revolucionarias asociadas al marxismo y al socialismo, permite el análisis del objeto de estudio desde una perspectiva crítica al sistema capitalista. Asimismo, destaca el papel del lenguaje como evidencia de la cultura de grupos y clases sociales, abriendo la posibilidad de identificar esa cultura en la carga semántica de los términos

y en las lógicas implícitas y explícitas de las declaraciones. La propuesta de Gramsci es, además, una concepción relacional, que constantemente refiere las interdependencias entre dominadores y dominados, de manera que ilumina el análisis de la dominación como proceso intencionado, porque las clases en el poder, dependen de la subordinación de las subalternas. Al situarse en el plano de la ideología –sin desconocer su conexión con las variables estructurales–, favorece el análisis de la educación como proceso de construcción hegemónica.

Con diferentes propósitos y de forma implícita o explícita, la concepción de hegemonía de Gramsci ha sido ampliamente abordada. Un conjunto de trabajos ha escudriñado en los orígenes, contradicciones e implicaciones teóricas del concepto (Ej. Gruppi, 1978; Fontana, 2006; Boothman, 2008). Otros tienen la intención de argumentar la hegemonía capitalista (Ej. Amat y otros, 2008; Alonso, 2004) y norteamericana a nivel mundial (Ej: Anderson, Chomsky, Sader y Borón en Borón, 2004). En una perspectiva de análisis más focalizada, el concepto se ha utilizado para evidenciar el impacto desmovilizador de la hegemonía capitalista en grupos sociales específicos (Lischetti, 2006), efecto que se reproduce a través de la educación y de otros procesos sociales (Acanda, 1998; Heredia, 2008).

Una lectura que atraviesa todas esas miradas, refiere el peso otorgado al factor cultural, a la actividad cultural que debe acompañar la transformación económica y política en aras de crear un liderazgo colectivo. A la vez, ese factor cultural es analizado en la obra de Gramsci como herramienta para comprender las bases teóricas e ideológicas del poder ejercido por los grupos dominantes, cómo está organizado y cómo se preserva (Gramsci, 1992, 1995 en Fontana, 2006).

En su concepción, un grupo es hegemónico cuando ejerce el liderazgo moral e intelectual sobre otros grupos de la sociedad, cuando esos otros son aliados o asociados al primero. En ese sentido, la propuesta gramsciana lleva a concebir la hegemonía como la capacidad para generalizar una visión del mundo que, aunque corresponde a una clase en el poder, es lo suficientemente amplia y flexible como para generar la

identificación de otros grupos sociales. En ese sentido, las palabras de Ana Esther Ceceña (2004, p. 2) en el libro *Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI*, son muy elocuentes:

“En la capacidad para universalizar la propia concepción del mundo, que obnuble la perspectiva de un mundo pensado sobre otras bases (haciéndolo aparecer en el mejor de los casos como deseable, pero imposible), está el soporte de la dominación. La dominación no sólo se impone a través de los sistemas productivos, de los movimientos de la moneda o de las invasiones militares. La dominación se reproduce en lo cotidiano y en la creación de sentidos comunes que perciben y reproducen las relaciones sociales como relaciones de poder”.

1.1 Educación como hegemonía y sus vínculos con el Estado en América Latina y el Caribe

La concepción gramsciana de hegemonía permite entender a los individuos y los grupos sociales no como entes previamente configurados, sino como construcciones –nunca acabadas– de procesos históricos específicos. El ser humano se objetiva a través de un conjunto de prácticas, discursivas y no discursivas que, según esta concepción, se elaboran, difunden y legitiman, a través del aparato de hegemonía.

La educación es una de las piezas de ese aparato, compuesto por otras como la relación con los medios de producción, la cultura, las instituciones, los medios de comunicación, que unifican sus influencias en referencia a las clases dominantes (Lischetti, 2006). Ellas manejan el aparato de hegemonía sometiendo al resto de la sociedad a su modo específico de apropiación (Acanda, 1998).

Esta forma en que se crea el relacionamiento entre clases dominantes y subalternas no permanece estática, y de hecho su modificación es la esencia de la lucha de clases. Como bien señala Williams (1997), una hegemonía no se da de modo pasivo como una forma de dominación, sino que es continuamente resistida y desafiada por presiones externas a su argumentación, por lo que tiene que ser continuamente renovada. Aunque este trabajo focaliza el polo de la hegemonía que despliegan las clases en

el poder y no las propuestas contra-hegemónicas que existen como alternativa al discurso de la OEA sobre Educación ciudadana, creo justo mencionar que en cualquier salón de clases puede estarse construyendo una ciudadanía legítima, a través de un docente crítico y comprometido con la justicia social. A lo largo de la tradición educativa latinoamericana se ha demostrado muchas veces esa posibilidad, cristalizada en las revolucionarias experiencias del Proyecto Alternativo y de la Educación Popular (Chávez, 1994), por sólo mencionar dos de los ejemplos más trascendentales.

La propuesta de la OEA sobre Educación ciudadana tiene el propósito de implementarse en la escolarización; sin embargo, el discurso en torno a ella excede ese marco y se manifiesta en declaraciones, repiques mediáticos, temas de discusión, que lleguen o no a las aulas, van conformando una visión de lo que es deseable en términos de educación ciudadana. Ese foco de análisis se inscribe en una concepción de educación más amplia que la enseñanza, que no se agota en el aprendizaje de conocimientos, sino que se extiende al conjunto de procesos de socialización e individuación que devienen en el desarrollo de potencialidades y capacidades humanas.

La educación en América Latina y el Caribe, como proceso de construcción de hegemonía, ha variado su significación a lo largo de la historia. El Estado ha jugado un importante papel al definir el sentido y el contenido que han cobrado esas variaciones, tal y como refiere Gramsci acerca de la centralidad estatal en la realización del aparato hegemónico y de su responsabilidad en la producción del campo ideológico (Gruppi, 1978; Grimson, 2007).

Pero esas funciones estatales en la construcción de hegemonía no se producen al margen de las interconexiones entre los diferentes niveles de escalas territoriales como los pueblos, las naciones, los imperios. De acuerdo con Fernando Coronil (2007), esos espacios físicos e imaginarios se han formado en íntima relación, internalizando y creando exterioridades transculturales, todas impuras; de manera que la formación y el devenir de los Estados-nación en América Latina y el Caribe

han tenido lugar, también, insertos en el proceso de desarrollo global del capitalismo.

En un paralelo con los logros educativos de los llamados Estados de Bienestar del centro del sistema capitalista, la mayor parte del siglo XX se caracterizó por grandes conquistas educativas gracias a las prioridades de los Estados latinoamericanos en la promoción de la educación pública. Al ampliarse las oportunidades para niños, jóvenes y adultos de todos los sectores sociales; la educación tuvo un rol legitimador del papel estatal en la construcción ciudadana. A fines de siglo, sin embargo, los Estados latinoamericanos desarrollaron filosofías, políticas y agendas educativas que postulan la privatización y el abandono de sus responsabilidades en la educación pública, estrategia que ha devenido en un importante retroceso (Torres, 2006) y que ha situado a la educación al servicio de una hegemonía concentrada en las clases en el poder y excluyente de los grandes grupos sociales que han ido quedando al margen del contrato social.

El vínculo que se ha dado en la región entre Estado y Educación, se muestra de forma sintética en la periodización de Carlos Alberto Torres (2008)⁴. El autor relaciona esas dos variables e ilustra el tránsito de la educación como proceso de construcción hegemónica en torno a valores liberales y nacionales, pasando por contenidos que privilegiaron la modernización social guiada por el Estado, hacia un proceso que responde a la hegemonía difusa del capital.

Este progresivo deterioro ha ido generando una situación educativa caracterizada no sólo por índices educativos en franco deterioro, sino también por una escuela estratificada según sea el colegio privado, subvencionado o totalmente público, dejando la de peor calidad a los sectores más pobres. Ha modificado, también, la relación de la escuela con el trabajo, deslegitimándola como mecanismo de movilidad social ascendente y como vía de integración a la sociedad. Una de las transformaciones más sutiles y de mayor impacto según mi opinión, es la

⁴ Este trabajo integra investigaciones de otros autores de relevancia en el tema Educación y sus expresiones en América Latina y el Caribe, entre ellos Moacir Gadotti (1989), Adriana Puiggrós (1990), Fernando Reimers (1991) y José Luis Coraggio (1994).

reconstrucción social en el ámbito curricular, que redefine las relaciones sociales, centrándolas en el individualismo y la competencia. A nivel social, estos contenidos tienen importantes implicaciones porque sitúan en los sujetos y no en la estructura o en la política estatal, las causas del éxito o el fracaso; de manera que, educados en la competitividad y desafiados por el paradigma del emprendedor, los ciudadanos formados en este modelo no crean problemas a la gobernabilidad porque dedican todas sus fuerzas a crear sus propios recursos para el consumo (Almonacid y Arroyo, 2000).

Auspiciando ese tipo de políticas educativas, el Estado neoliberal propicia la exclusión creciente, destaca y reproduce las diferencias entre clases sociales y contribuye a consolidar el dominio de las clases en el poder.

¿Qué función tiene la educación en el contexto del Estado neoliberal? ¿Cuáles son sus metas, sus contenidos? ¿Qué tipo de sujeto está produciendo, con qué ideología? Una cita de Alejandro Grimson (2007, p. 13) contiene a mi juicio elementos clave para responder a estas interrogantes:

“Subalternizar [ha sido el propósito de la educación neoliberal según mi opinión, que] implica constituir la imaginación política de aquellos que se oponen al proyecto hegemónico. Es decir, definir el campo de sentidos donde se desarrolla el conflicto social, estipular con eficacia cuáles son las acciones, reclamos y repertorios potencialmente eficaces en una etapa determinada”.

1.2 ¿Qué papel han jugado los Estados nacionales en su relación con organismos supranacionales como la OEA, en la promoción de la agenda neoliberal en educación?

La incidencia de los organismos supranacionales en educación y en otros muchos procesos sociales, forma parte de los mecanismos que redefinen la soberanía en los marcos de la globalización; esos organismos son actores en los procesos transgubernamentales de toma de decisiones, que se manifiestan, entre otras dimensiones, en la homogeneidad de las agendas educativas, más allá de tradiciones y particularidades de los distintos países. La incidencia de estos actores en América Latina y el

Caribe se ha extendido con el apoyo de los Estados y de las clases dominantes de cada nación, quienes han asimilado y aportado a la construcción de una propuesta que sostiene el orden de dominación existente.

Para comprender las bases estructurales de este proceso de complicidad entre Estados y organismos supranacionales en América Latina y el Caribe, creo necesaria una pausa para encuadrar enfoques y funciones del Estado, que iluminan su condición de actor social intencionado y a la vez, condicionado por los contextos de su desarrollo.

Para abordar la categoría Estado y su devenir, me baso en el enjundioso texto de Mayra Espina (2008) titulado "Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del estado en la experiencia cubana".

Cuando la autora trabaja el concepto de Estado y sus funciones, apela a un conjunto de autores clásicos y contemporáneos; latinoamericanos, europeos y norteamericanos, provenientes de diversas corrientes de pensamiento acerca de esa categoría que, en su conjunto, permiten una nutrida aproximación conceptual al Estado y al contexto de su desarrollo.

La autora utiliza dos ejes de análisis fundamentales. El primero refiere los debates sobre la dominación, el poder y el mantenimiento del orden, que se expresan tanto en enfoques de la dominación, como en otros que les complementan y radicalizan; entre ellos, el enfoque de la soberanía, de la coordinación social y el marxista. El segundo eje, por su parte, analiza la relación Estado-Mercado y agrupa los enfoques liberal, del Estado de Bienestar, el Socialista, el Desarrollista, el Neoliberal y el del Consenso de Washington.

Una síntesis de los elementos tratados permite destacar un conjunto de aspectos de valor conceptual, que definen al Estado como actor social. En primer término y de acuerdo con el enfoque Contractual, el Estado es una construcción histórico-social, que se constituye por la existencia de un pacto, en cuyos márgenes, la acción del Estado se legitima. Como mecanismo de dominación de unas clases sobre otras y siguiendo el enfoque Marxista, el Estado no es un actor neutral, ni es exponente aséptico del bien común, él expresa el interés de las clases dominantes y

los límites de la negociación con las subordinadas. Le corresponden funciones reguladoras y de coordinación de actores que garanticen tanto el cuidado de la soberanía nacional con relación al sistema internacional de Estados, como la garantía de la unidad nacional.

Otro aprendizaje reside en los tipos de vínculos que el Estado puede establecer con el mercado y los riesgos que ello ha implicado para las naciones periféricas, elementos que contextualizan el relacionamiento estatal con organismos supranacionales.

En el eje de análisis de las relaciones Estado-mercado, los diferentes enfoques presentados por la autora ilustran varios puntos del continuo Estado mínimo-Estado máximo. En esa línea, el Estado de Bienestar y el Desarrollista, encarnan el nivel máximo de protagonismo estatal en las funciones de coordinación, regulación y construcción de ciudadanía. El Estado socialista, por su parte, se describe como expresión del poder del proletariado y se distingue por la subordinación del mercado a las necesidades, el enfoque marxista destaca que el Estado Socialista tiende a desaparecer, una vez socializados los medios de producción y resueltas las contradicciones de clase.

Los enfoques del Estado liberal, neoliberal y del Consenso de Washington, aportan los argumentos para legitimar la necesidad de subordinación estatal a los designios del mercado, abogan por reducir la capacidad coordinadora y reguladora estatales y apuestan por transferirlas a actores locales, a la sociedad civil o al mercado mismo. De igual forma, abogan por la subordinación estatal a organismos supranacionales que tienen una creciente influencia en la regulación de procesos globales.

Para el caso latinoamericano, esas exhortaciones neoliberales se fundamentan a partir de considerar la hipertrofia estatal como explicación al subdesarrollo y la dependencia en la región. Sin embargo, y de acuerdo con la vertiente marxista de la dependencia, la naturaleza de este fenómeno excede la modalidad del Estado en cuestión. Desde esa

perspectiva, la dependencia es estructural y sólo se rompe con la superación del capitalismo y con la lucha antiimperialista⁵ (Sotelo, 2005). Para comprender ese argumento, es imprescindible situarse en el entorno de las relaciones interestatales, cada vez más interconectadas mundialmente, y asumir el análisis centro-periferia como herramienta para comprender los márgenes de maniobra que, en el plano interno, tienen los estados periféricos en función de cómo se insertan en la dinámica política y económica de las relaciones globales (Prebisch, 1994). La condición capitalista subdesarrollada ha implicado para el Estado la creación de alianzas y compromisos, no sólo con los sectores de tradicional aporte a la acumulación, sino también con organismos financieros internacionales y con Estados capitalistas avanzados que aportan fondos condicionados para el pretendido desarrollo. Esos mismos pactos, a la larga, se han vuelto contraproducentes al desarrollo, generando niveles crecientes de dependencia económica (Dos Santos, 1998). Mediante la globalización neoliberal que agudiza la polarización creada por el capitalismo, se han generado aún más profundas circunstancias de subordinación para los países subdesarrollados.

Interesa destacar que en las condiciones que impone ese contexto; el Estado dependiente, como expresión de un pacto social y de la dominación de unas clases sobre otras, es dependiente, también, porque las clases en el poder intencionan y sostienen esa subordinación con los centros de poder. Como efecto concomitante, esas alianzas limitan la autonomía política de los Estados subdesarrollados, a la vez que consolidan el poder de los avanzados y de los organismos supranacionales que, aunque compuestos por actores estatales, acentúan la distribución desigual de poder entre centro y periferia.

Existe multiplicidad de actores que pueden incluirse en la denominación de organismos supranacionales. Los trabajos de José L. Coraggio y Rosa M. Torres (1997), Myriam Feldfeber y Fernanda Saforcada (2005), Daniel

⁵ Entre los autores de esa perspectiva figuran autores André Gunder Frank (1974), Ruy Mauro Marini (1973), Theotônio Dos Santos (2002), Orlando Caputo y Pizarro (1979) o los mexicanos Fernando Carmona (1964), Alonso Aguilar (2002) y José Luis Ceceña Gámez (1963 y 1975).

Mato (2007), Eduardo Doménech (2007), Liliana Olmos (2008), están dedicados al análisis de la acción de diferentes organismos supranacionales (Banco Mundial, Redes de fundaciones y ONG, la OEA) en la configuración de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. Se pueden identificar algunas distinciones comunes entre esos organismos:

- El contenido neoliberal de sus propuestas se expresa en declaraciones de principios y en argumentaciones que, según el análisis del contexto latinoamericano, enfatizan las dificultades que tiene la región para insertarse en los grandes desafíos de un mundo globalizado, se presentan como alternativa para traer el progreso político, económico y social a la región.
- La existencia de una membresía o de aliados en diferentes naciones, que son parte de la estructura estatal o de la sociedad civil. Interconectados mediante redes de información, grupos de trabajos, foros o cumbres que permiten la construcción de consenso a través de mecanismos presenciales o virtuales.
- Instituyen reglamentos, sistemas de control y seguimiento, así como sistemas de incentivos (premios, préstamos, becas) que van modelando la actuación de los Miembros hacia las finalidades establecidas.
- Generan gran cantidad de información y tienen los medios y las estrategias comunicativas para difundirla.
- Desarrollan estudios científicos (comparados o transculturales) con expertos de varias latitudes que, sobre la base de gran cantidad de evidencias empíricas, aportan legitimidad técnica a sus propuestas.

En el marco de esos rasgos generales, acotamos nuestro análisis en este proyecto a la OEA, organismo de incidencia regional que constituye una estructura coordinada por Estados Unidos; aunque está compuesta por la inmensa mayoría de los países de la región, no es un mecanismo de integración, sino un dispositivo de subordinación a favor de los intereses dominantes y en detrimento de las prerrogativas de las clases

subalternas. Una cita del Salvador Allende, en declaraciones al Senado chileno en mayo de 1965, define con claridad lo que ha representado esta organización desde entonces⁶:

“...la actitud de Estados Unidos y las vacilaciones de la Organización de Estados Americanos demuestran su inoperancia y que el panamericanismo ha hecho crisis; que la OEA es un organismo sometido a la presión norteamericana y que, por lo tanto, es fundamental que los pueblos latinoamericanos vean la necesidad y conveniencia de crear un instrumento que efectivamente sea independiente y soberano; que no se deje presionar por la acción norteamericana, y que impida que gobiernos serviles vayan a organismos como la OEA únicamente a apoyar la política de Estados Unidos, contraria a los intereses de nuestros pueblos”

2. Perspectiva metodológica

Estas reflexiones no son una construcción subjetiva de una realidad según es vivida por los involucrados, como suele predominar en los estudios realizados desde el paradigma simbólico interpretativo; tampoco se ajusta estrictamente a las tipologías propias de una metodología socio-crítica, como son la Investigación-acción, Participativa o Feminista. Ubicada en el punto donde se entrecruzan el paradigma simbólico y la metodología socio-crítica, estas reflexiones intentan ofrecer una explicación de la realidad que no es objetiva ni neutral, sino sustentada en la crítica ideológica. Aunque parten de la indagación en torno a producciones simbólicas, no se trata sólo de comprenderlas, sino también de desentrañar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales que contribuyen a su conformación, de forma que se hagan visibles y se tome conciencia de la necesidad de transformarlas.

⁶ Allende Salvador: Pensamiento y acción. Archivado en: CLACSO Coediciones, Novedad editorial Frida Modak [compiladora], ISBN 978-987-00-0799-9, Argentina, Buenos, CLACSO - FLACSO, Septiembre de 2008, 384 páginas.

2.1 Métodos y técnicas

El análisis de documentos es la herramienta fundamental utilizada. Para la selección de los textos se ha seguido un muestreo intencionado, que se inició con documentos publicados en el sitio web de la Organización de Estados Americanos y que describen las generalidades del funcionamiento de esta organización (Organigrama, Lista de Estados Miembros, Descripciones de diferentes Secretarías, Carta Democrática Interamericana). Un segundo criterio fue la presencia de contenidos acerca de la educación ciudadana, cuestión que se identificó en un grupo de documentos que describen la constitución y desarrollo del Programa interamericano sobre Educación en valores y prácticas democráticas (Documento descriptivo del programa, Resolución acerca de su aprobación, Agenda de la Reunión de Ministros donde se aprobó, Página web donde del Programa, Informe Analítico sobre su desarrollo). En cuanto a este conjunto de documentos, además del criterio inicial para su selección, se produjo un proceso de avalancha, mediante el cual uno de los textos seleccionados iba conduciendo a otros, hasta producir un conjunto de datos suficientes para comprender cómo se inserta la educación ciudadana en el cuerpo de programas e iniciativas de la OEA.

Otro procedimiento para la selección de documentos se basó en las Alertas informativas de Google, específicamente definida como "OEA educación". Estas alertas permiten acceder a gran diversidad de fuentes y permiten valorar el impacto mediático que está teniendo determinado fenómeno en la Internet. Espacio que gana protagonismo en la formación de opinión y por tanto, en la construcción de hegemonía. Los sitios que han aportado datos son publicaciones digitales periódicas, que pueden dividirse en tres grupos fundamentales:

- Conglomerado de medios como Univisión (Estado Unidos), *Clarín* (Argentina).
- Algunos de los principales medios periodísticos de países de la región como por Ejemplo: *Página 12* (Argentina), *La Jornada* (México), *Granma* (Cuba), *El Telégrafo* (Ecuador), Agencia Bolivariana de Noticias (Venezuela).

- Periódicos locales de diferentes regiones de Hispanoamérica como *La voz del interior* (Córdoba, Argentina), *El Periódico de Catalunya* (Cataluña, España), *El reportero de la comunidad* (Sonora, México).

Los textos que produce esta alerta (noticias fundamentalmente) son seleccionados según sus referencias a la OEA en dos ejes temáticos fundamentales: Estado-democracia-clases/grupos sociales y Educación-valores-prácticas democráticas-ciudadanía. El primero, permite una actualización acerca de las acciones de la OEA ante cuestiones hemisféricas y en las cuales emergen elementos discursivos que permanecen ocultos en sus documentos normativos, aporta contenidos que son marco de referencia para el análisis. El segundo, se relaciona directamente con el discurso de la OEA sobre Educación ciudadana y puede incluir repiques mediáticos del Programa interamericano sobre Educación en valores y prácticas democráticas.

3. Relaciones de la OEA con sus Estados Miembros en el tema Educación Ciudadana

Este apartado comenta los mecanismos formales que sostienen la relación entre los Estados Miembros y la OEA en el tema Educación Ciudadana. Los comentarios se basan en dos documentos clave: Programa interamericano sobre Educación en valores y prácticas democráticas (OEA, 2005) y el Informe Analítico del Programa interamericano sobre Educación en valores y prácticas democráticas (OEA, 2008). El primero de estos textos constituye la definición inicial de la política de Educación ciudadana de la OEA, mientras que el segundo es un balance de la implementación de esa política a lo largo del período 2005-2008. Además de las bases del engranaje funcional que articula a la OEA y sus Estados Miembros en Educación ciudadana, los dos documentos abordan contenidos que denotan una concepción democrática, así como conceptos de ciudadano y ciudadanía que son ampliamente cuestionables.

Un elemento que es preciso dejar claro para comprender el funcionamiento de esos mecanismos de relación entre la OEA y sus Estados Miembros, es la intención fundamental que animó la fundación de ese organismo supranacional. La OEA surgió en 1948 y representó un

paso adelante en la formalización del anterior Sistema Panamericano. El Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR)⁷ de 1947, que fuera alianza militar, y el discurso de cooperación regional desplegado por la OEA, expresaban el acuerdo de los gobiernos de América Latina y el Caribe como parte de un estrecho y sólido bloque de apoyo a la política exterior norteamericana contra los países del campo Socialista (Aguirre, 2006). Es decir, la OEA se constituyó en una alianza para proteger los intereses de la burguesía en el poder y evitar que otros órdenes sociales emergieran en la región con el apoyo de los países socialistas.

Sobre la base de ese consenso entre Estados Miembros, la incidencia de la OEA en las políticas educativas de la región se ha dado a través de varios mecanismos. Uno de los espacios privilegiados ha sido el proceso de Cumbres de las Américas. Esa imbricación entre cumbres regionales y Organismos supranacionales permite que los acuerdos y mandatos que se adopten en las cumbres regionales periódicas, puedan tener un seguimiento por parte de una estructura institucional permanente. Asimismo, le corresponde a esta estructura operativizar esas decisiones y responsabilizarse por la organización de acciones y eventos que facilitan su implementación, incluidas las propias cumbres (Feldfeber y Saforcada, 2005). De manera que, aunque son los Estados Miembros quienes construyen las líneas generales para direccionar una política, es la OEA, a través de sus estructuras a esos fines, quien elabora las pautas de seguimiento, los indicadores y los resultados esperados que dan cuerpo a esa política. Como estructura situada por sobre los Estados nacionales, sus visiones "técnicas" pueden estar cargadas de un amplio sesgo de descontextualización e insensibilidad a la diversidad cultural, económica, social y política de los diferentes países y sus regiones, descontando su tradición al servicio de los intereses norteamericanos y de las clases en el poder.

Para el caso de la OEA y las Cumbres de las Américas, el proceso de interconexión se inició luego de la primera Cumbre celebrada en Miami en

⁷ OEA (1947) Disponible en <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/b-29.html>

1994. En ese espacio, el presidente de la OEA estuvo presente y además de intervenir, recibió la encomienda de incluir en su agenda varios temas donde “existían posiciones muy encontradas entre los participantes”⁸. Aunque se considera que son los Estados Miembros “los arquitectos” del proceso de cumbres y quienes definen la “agenda hemisférica”, la OEA asume el encargo de intervenir en la construcción del consenso para acordar las Declaraciones y los Planes de Acción. En ese proceso, y según las señales que ha dado este organismo a lo largo de su historia, es ingenuo decir que actúa como un tercero neutral.

De esta intersección entre las Cumbres y la OEA, resultaron un conjunto de Organizaciones, las más significativas para el tema educación han sido el Consejo Interamericano de Desarrollo Integral (CIDI), la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) –ambos creados en 1996– y la Comisión Interamericana de Educación (CIE)⁹ – establecida en 2003 (Feldfeber y Saforcada, 2005).

El tema Educación Ciudadana se comenzó a trabajar en el seno de la OEA a través del Programa interamericano sobre Educación en valores y prácticas democráticas¹⁰. Este surge como una de las prioridades de trabajo del CIDI, lo cual denota la gran importancia que se le atribuye, puesto que ese Consejo es un órgano que depende directamente de la Asamblea General, con capacidad decisoria en materia de cooperación para el desarrollo. Constituye también un foro para el diálogo interamericano sobre cuestiones de interés hemisférico en dicha materia¹¹.

Según consta en el documento que lo describe, este programa fue aprobado en la IV Reunión de Ministros de Educación, el 11 de agosto de 2005. Su objetivo fundamental es “definir los mecanismos para fortalecer

⁸ “El Proceso de Cumbres de las Américas”, Sistema de Información de las Cumbres de las Américas, Secretaría de Cumbres de las Américas, Organización de los Estados Americanos, <http://www.summit-americas.org/esp-2002/procesocumbres.htm>. Las frases entrecuilladas en este párrafo fueron tomadas de esa página web.

⁹ En 2003, Los Ministros de Educación establecieron la Comisión Interamericana de Educación para dar seguimiento a los mandatos y planes de acción emanados del proceso ministerial.

¹⁰ Estatuto del consejo interamericano para el desarrollo integral, disponible en http://www.sedi.oas.org/dspp/documentos/documentos_normativos/ESTATUTO-CIDI-VERSION%20SEPT2000-4%20IDIOMAS.doc

una educación para la democracia y la ciudadanía en las Américas, mediante acciones cooperativas a distintos niveles, tanto en los sectores formales, como en los no formales" (OEA, 2005, p.2). El programa comprende tres componentes: Componente de investigación, de desarrollo profesional y recursos humanos y el componente de intercambio de información. El primero, aporta las evidencias empíricas acerca de la pertinencia del programa y de sus progresos, así como informa sobre los rumbos que debe ir tomando su desarrollo. El segundo componente prepara a los docentes y administrativos de educación en las exigencias que implica la implementación del programa; mientras que el componente de información, difunde sus logros, procura espacios de intercambio.

Las estructuras de la OEA que monitorean este programa son diversas y asociadas entre sí por distintos niveles de subordinación. Según se describe en el documento, la Secretaría General de la OEA, a través de la Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral y allí mediante la Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología y la Oficina para la Promoción de la Democracia del Departamento de Asuntos Democráticos y Políticos¹², servirán conjuntamente como secretaría del Programa. Una Junta de Expertos, integrada por personas de renombre en el campo de la educación formal y no formal para la democracia, tienen la función de asesorar a la secretaría en el diseño e implementación del Plan de Acción inicial del Programa (OEA, 2005). Estas estructuras constituyen un engranaje de funciones complementarias, que abarcan todas las aristas del programa; como proyecto educativo, como propuesta investigativa y como herramienta política, de manera que le aportan gran legitimidad a sus propuestas, dejando un escaso margen al desacuerdo o la crítica por parte de los Estados Miembros.

La presentación del programa tuvo lugar en la IV Reunión de Ministros¹³, en el marco de un debate más amplio acerca de cómo proveer una

¹² El Departamento de Asuntos Democráticos y Políticos es responsable de todas las cuestiones políticas, incluyendo la promoción de la democracia, la prevención de conflictos, y las oficinas de la Secretaría General en los Estados Miembros.

¹³ Disponible en http://www.oest.oas.org/ivministerial/espanol/cpo_agenda.asp

Educación de Calidad para una Ciudadanía más Democrática y Productiva. Lema que alude, según el Departamento de Educación y Cultura¹⁴, no sólo a la calidad de la educación, sino a su papel para contribuir a la creación de empleos, la disminución de los niveles de pobreza y el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática. No existe, a lo largo del programa de la reunión, títulos que refieran otras políticas sociales complementarias o primarias respecto al rol de la educación en esos sentidos; por ejemplo, el tema de formas distributivas equitativas está totalmente ausente. Finalmente, el programa es aprobado por el Consejo Permanente en sesión celebrada el 10 de mayo de 2006.

La Carta Democrática Interamericana (OEA, 2001)¹⁵ se define como el referente principal de este programa. Sobre las bases de los presupuestos de dicho documento, el programa se inspira en la promoción y consolidación de la democracia representativa. Recreada en textos recientes de la OEA (ver OEA, 2005, p.2) esa concepción democrática se aterriza a las relaciones cotidianas entre los sujetos sociales y se comprende como estilo de vida, como cultura democrática¹⁶. Puede decirse que estas ideas generales conforman el sustrato ideológico de la Educación para la ciudadanía en las Américas, y que guía la mayoría de las acciones realizadas a lo largo de los tres componentes del programa. En esa misma línea ideológica se incluyen otros antecedentes de esta propuesta, como el Plan de Acción de la Segunda Cumbre (1998) y las Declaraciones de la Tercera (2001), así como de la Cumbre extraordinaria de 2004.

La Carta Democrática Interamericana y todos los demás textos mencionados, destacan la importancia de la educación para el fortalecimiento de las instituciones democráticas, mas muestran una desconexión entre ella y otras responsabilidades de los gobiernos en garantizar los derechos de todos los sectores sociales. Más bien se sobre-

¹⁴ Declaraciones sobre la IV Reunión de Ministros disponibles en http://www.sedi.oas.org/dec/espanol/cpo_ministeriales.asp

¹⁵ http://www.educadem.oas.org/documentos/dem_spa.pdf

¹⁶ Esa perspectiva la hace accesible a las interacciones que tienen lugar en el contexto de la escuela, tanto entre escolares, de ellos con sus docentes, como de todos con la vida institucional de la escuela.

estima el rol que puede tener la educación en la consolidación de una legítima democracia, pero sí se calcula muy bien su potencial para reproducir el orden de subordinación entre clases dominantes y subalternas que es propio de la “democracia capitalista”.

El informe analítico publicado en el sitio de la OEA con fecha 20 de junio de 2008, describe los progresos de este programa desde su aprobación hasta mediados del pasado año. Se realizó a partir de entrevistas a los Ministros de Educación de los Estados Miembros, cuestión que denota el protagonismo que se otorga a las políticas de alcance nacional en la implementación del programa; elemento que, a mi juicio, legitima su profundización y expansión. Al mismo tiempo, y dando cuenta de la necesidad de descentralizar responsabilidades, se subraya la importancia de las ONG en la promoción de una cultura democrática y se proyecta la necesidad de investigar el papel que ellas están jugando en ese sentido. Para focalizar esta cuestión, el informe anuncia que la OEA desarrolla un “portafolio revisado de iniciativas no-gubernamentales promisorias en los sectores formal y no-formal” (OEA, 2008, p. 45). De ese modo, se deja por sentado que el Estado no es el único responsable en la construcción de la noción de ciudadanía; y a la influencia misma de la OEA en ese sentido, se adiciona la que puedan tener organizaciones no-gubernamentales. No se menciona, sin embargo, el rol que juegan los medios de comunicación o los grupos minoritarios que concentran la inmensa mayoría de las riquezas de nuestros países y que suelen asumir posiciones conservadoras cuando se trata de aportar a la extensión y/o profundización de las políticas sociales.

El mismo documento destaca que ha habido avances en las políticas nacionales en Educación para una ciudadanía democrática en la última década, en tanto muchos países en la región tienen políticas y reformas específicas en ese sentido¹⁷.

¹⁷ Aquí se incluyen prácticas educativas diversas que el programa propone revisar, compartir y enriquecer; entre ellas, asignaturas de educación cívica, educación sobre resolución de conflictos, educación para la paz, educación sobre ética y valores, educación sobre carácter, educación sobre diversidad, educación sobre derechos humanos, educación sobre el medio ambiente, educación de equidad de género.

Con la mayoría de los Estados Miembros incorporados al programa, ya sea con iniciativas nacionales o provinciales, la propuesta de la OEA en este informe analítico logra identificar un conjunto de desafíos y de claves para continuar. Es válido decir que se destaca el papel que corresponde a las naciones en la implementación de esas políticas y en la profundización de sus contenidos; se subraya, además, la necesidad de comprender no sólo la política en sí misma sino el significado que tiene para los actores educativos, y cómo este significado se construye. No queda claro el papel de la OEA en el seguimiento de los resultados de este informe, él mismo es expresión del relacionamiento de ese organismo supranacional con sus Estados Miembros, en tanto actúa como valoración técnica autorizada, fuente que legitima la expresión de tendencias y problemáticas y seguramente será referente para validar nuevos pasos en la implementación del programa.

De manera general, puede decirse que este informe se inscribe en el período marcado por la Cumbre de las Américas de Monterrey en 2004 y que aún conserva su vigencia respecto al tema educación. Según Feldfeber y Saforcada (2005, p. 21) esta etapa se caracteriza por el énfasis “en una línea de política que intenta recuperar un mayor espacio para las políticas sociales. Los compromisos y responsabilidades que los Estados asumen ya no son definidos exclusivamente en términos económicos, ni se reducen a la atención de grupos prioritarios, sino que se expresa una preocupación por garantizar mayores niveles de igualdad. Las líneas anteriores de mercantilización y focalización de la educación se sostienen, pero se articulan con este nuevo discurso”. Esta revisión del papel que la OEA atribuye a sus Estados Miembros y la creciente politización de los mismos, responde a la emergencia de foros sociales alternativos que han asumido una fuerte crítica al proceso de Cumbres y a sus proyecciones hacia América Latina y el Caribe. No se puede ignorar, sin embargo, que la finalidad última de ese discurso no es la equidad, sino el fortalecimiento de las instituciones democráticas y su contribución a la democracia representativa.

4. Concepción de ciudadano y ciudadanía en el ámbito de la educación

La Educación para la ciudadanía –ya sea adjetivada de crítica, democrática o cosmopolita– implica un punto de viraje respecto a mensajes previos de la agenda neoliberal en educación; específicamente aquel referido a la necesidad de educar sujetos capaces de crear fuentes de empleo en lugar de ciudadanos con derechos (Roitman, 2007). Sin embargo, las políticas educativas y su relacionamiento con otras políticas sociales, entre ellas las dedicadas a la infancia, ha sido un tópico casi ausente.

En la mayoría de los trabajos identificados sobre ese enfoque educativo, parece tomarse como referencia las democracias construidas en los Estados de bienestar. Casi todos los argumentos para la implementación de esa propuesta educativa responden a problemáticas de sociedades centrales en el sistema capitalista (Kymlicka y Norman, 1994). Entre el listado de competencias, saberes, valores, etc. que son necesarios formar mediante la Educación para la ciudadanía, se pueden inferir actitudes que favorecen el perfeccionamiento de un orden establecido. Cuando ese orden no es plural sino hegemónico, cuando existen mayorías al margen del contrato social (Santos, 2006) que permite negociar ese orden, los contenidos emancipatorios y movilizativos de la ciudadanía requieren ser protagonistas. Sin embargo, son estos últimos los que menos aparecen reflejados en los trabajos sobre el tema.

Gran parte del discurso sobre Educación para la ciudadanía refiere un ciudadano como sujeto social de desconocida condición de clase, “políticamente correcto” y funcional a una concepción democrática neutral y ahistórica (Roitman, 2007). Bajo el concepto de ciudadano, se equiparan los derechos y las responsabilidades de los educandos y se ignora que la escuela sanciona y legitima estatus o condiciones pre-existentes (Gentili, 2000). Desde nuestra perspectiva, la Educación para la ciudadanía no tiene sentido si no es en los marcos de la Educación como política pública, orientada a la formación de un tipo de ciudadano definido según los intereses de la nación. Asimismo, tiene que existir una voluntad política y un paquete de políticas sociales encaminadas a legitimar los derechos de

todos y promover la equidad. No se trataría de promover una “ciudadanía asistida” (Duschatsky, 2005), sino que existan las garantías para acceder a bienes económicos esenciales y potenciar las vías de participación de todos los sectores en el proceso de legitimar sus prerrogativas y gestionar soluciones de forma cooperada (Oraisón y Pérez, 2006).

4.1 Concepción democrática de la OEA y su expresión en la propuesta de Educación Ciudadana

La concepción sobre ciudadano y ciudadanía que trasmite el discurso educativo de la OEA está en íntima relación con la concepción democrática de ese organismo internacional. El análisis de diferentes documentos¹⁸ evidencia un concepto de democracia mayormente restringida al ámbito educativo, dirigido a la democratización del acceso a la educación, a la democratización de la gestión escolar con elementos de descentralización y también a la integración de varios actores sociales en el proceso de educación ciudadana (Estados, ONG, partidos políticos, organizaciones vecinales).

Se puede notar que existe cierta visión minimalista de la democracia, restringida a la democracia legal y al Estado de derecho. No aparecen elementos que permitan inferir posiciones a favor del desarrollo de procesos de redistribución social, que garanticen a los ciudadanos el ejercicio de sus derechos, y también de sus responsabilidades en función del bien común.

Es interesante destacar que los documentos estudiados refrendan sus declaraciones en los mandatos de Cumbres previas a su elaboración y en documentos rectores de la OEA; de ese modo, se deja claro que esas concepciones representan el acuerdo de los Estados Miembros. Por otro lado, cuando se reportan investigaciones que arrojan contenidos acerca de la Educación para la Ciudadanía como propuesta educativa, éstos se presentan según referencias de los sujetos participantes, dando cuenta de

¹⁸ Entre ellos, la Carta Democrática Interamericana (OEA, 2001), el documento que define el Programa interamericano sobre Educación en valores y prácticas democráticas (OEA, 2005), la Declaración de Scarborough y Compromisos para la Acción (OEA, 2005), el decreto que define su aprobación (OEA, 2006), el Informe Ejecutivo sobre su desarrollo (OEA, 2008).

una visión del asunto que se va conformando no de forma unilateral, sino a partir de las prácticas y visiones de los implicados.

En su texto "¿Qué pueden esperar los pobres de la Educación?", García-Huidobro y Zúñiga (1990), refieren cómo la mayor cobertura en educación no se ha traducido en un decrecimiento correlativo de los niveles de pobreza, por el contrario, en el mejor de los casos, sólo ha conseguido elevar el nivel educacional medio de desempleados y subempleados. Este hecho indica asumir con desconfianza las reiteradas declaraciones de los documentos estudiados que, basados en el artículo 16 de la Carta Democrática Interamericana, destacan: "La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos."

No se trataría de negar el papel de la educación, sino de insertarla en legítimos procesos de transformación social que redistribuyan las riquezas y dignifiquen la condición humana de todos.

Comentarios finales

El discurso de la OEA sobre Educación ciudadana es tan amplio como el alcance de cada una de sus acciones y declaraciones. En ellas se evidencia una concepción democrática excluyente de las mayorías, que se preocupa por el funcionamiento gubernamental y privilegia una visión representativa. De ahí un modelo de comportamiento ciudadano que se va estructurando en los imaginarios como referente.

El Programa interamericano sobre Educación en valores y prácticas democráticas pretende encauzar las acciones educativas para la formación de ese modelo de ciudadano. Se desarrolla de forma progresiva con el apoyo de los Estados miembros y las organizaciones de la sociedad civil afines a la educación, radicadas en cada uno de nuestros países. Forma parte del aparato de hegemonía en constante renovación para fortalecer el poder de las clases dominantes, porque su meta es educar un ciudadano políticamente correcto, funcional a ese orden de dominación.

Hasta el momento, el impacto mediático del Programa no es significativo, pero se nota el incremento de iniciativas en toda América Latina y el Caribe que son coherentes con su plataforma general.

La actuación de la OEA en foros recientes y ante acontecimientos regionales como el golpe de Estado en Honduras, evidencian su vocación conservadora y su servilismo a los intereses norteamericanos. Es necesario el fortalecimiento de foros regionales alternativos, como es el caso del ALBA. La cooperación en el ámbito educativo, así como en otros frentes de producción cultural, deberá ir ampliándose al interior de este mecanismo de integración, en aras de proponer una ciudadanía alternativa al modelo de la OEA que sea coherente con el proyecto social que los países miembros, construyen.

Bibliografía

- Acanda, J. L. (1998). *Educación, Ciencias Sociales y Cambio Social*. Texto leído en el Encuentro "Educación Popular y Alternativas Políticas en América Latina y el Caribe", convocado por el Centro Memorial Martin Luther King el 19 de noviembre de 1998.
- Aguirre, L. M. (2006) Las relaciones entre América Latina y el Caribe y Estados Unidos: balance y perspectivas. *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina y el Caribe*. Boron, Atilio y Lechini, Gladis (comp.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Almonacid, C. y Arroyo, M. (2000) Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisorias. En: *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (comp.). CLACSO. Disponible <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/arroyo.pdf>
- Alonso, A. (2004). Notas sobre la Hegemonía, los mitos y las alternativas al orden neoliberal. *Pasos, no. 114*. Disponible http://dei-cr.org/mostrar_articulo_pasos.php?id=436&pasos_nro=114&fecha_pasos=Segunda%20%C9poca%202004.%20Julio%20-%20Agosto.&especial=0
- Boothman, D. (2008). The Sources for Gramsci's Concept of Hegemony. *Rethinking Marxism, 20:2*, 201 – 215.
- Borón, A. (2003). Prefacio a la segunda edición en lengua castellana. En libro: *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. Emir Sader (comp.) y Pablo Gentili (comp.). 2ª. ed. Buenos Aires. CLACSO.
- Borón, A. (2004). *Nueva hegemonía mundial*. Buenos Aires, CLACSO.
- Ceceña, A. E. (2004). Estrategias de construcción de una hegemonía sin límites. En: *Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI*. Ana Esther Ceceña (comp.). Argentina CLACSO.

- Chávez, J. (1994). La educación contemporánea en América Latina y el Caribe a partir de los inicios del 60. Intento de periodización. *Revista Cubana de Ciencias Sociales*, n° 29, 154-171.
- Coronil, F. (2007). El Estado de América Latina y el Caribe y sus Estados. Siete piezas para un rompecabezas por armar en tiempos de izquierda. *Nueva Sociedad No 210*, 203-215.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial*. Un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires, Miño y Dávila, coedición con el Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM).
- Domenech, E. (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad: Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina y el Caribe. En A. Grimson (Compilador). *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires. CLACSO.
- Dos Santos, T. (1998). La teoría de la dependencia. En: López Segrera, Francisco (comp.) *Los retos de la globalización*. Nueva Sociedad, Caracas.
- Espina, M. (2008). *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del estado en la experiencia cubana*. Buenos Aires, CLACSO.
- Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2005). La educación en las Cumbres de las Américas
- Su impacto en la democratización de los sistemas educativos. Informe Final. *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, N° 1*.
- Fontana, B. (2006). Liberty and Domination: Civil Society in Gramsci. *boundary 2 33(2)*, 51-74.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
- García-Huidobro, J. E. y Zuñiga, L. (1990). *¿Qué pueden Esperar los pobres de la Educación?*. Santiago, Cide.
- Gentili, P. (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Santillana.

- Grimson, A. (2007). Introducción. Cultura y Neoliberalismo. Grimson, Alejandro (comp.) Buenos Aires, CLACSO. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Introduccion.pdf
- Gruppi, L. (1978). *El concepto de Hegemonía en Gramsci*. México, Ediciones de Cultura Popular.
- Krippendorff, K (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1996) El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción Reciente en teoría de la ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH*, 75. 81-112.
- Lischetti, M. (2006) Contrahegemonía y clase trabajadora en una comuna chilena. *Revista Política y Cultura no. 25*.
- Mato, D. (2007). Think Tanks, fundaciones y profesionales en la promoción de ideas (neo)liberales en América Latina y el Caribe. En: *Cultura y Neoliberalismo*. Grimson, Alejandro (comp). Buenos Aires, CLACSO.
- Modak, F. (2008 comp.). Salvador Allende: Pensamiento y acción. Archivado en: [CLACSO Coediciones](#), [Novedad editorial](#). Buenos Aires, CLACSO – FLACSO.
- Núñez, J. J. (1989). *Teoría y metodología del conocimiento*. Ediciones ENPES. La Habana.
- Olmos, L. (2008). Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 167-185.
- Oraisón y Pérez (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. Educación y ciudadanía. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- Prebisch, R. (1994) El desarrollo económico de América Latina y el Caribe y algunos de sus principales problemas. En: *La teoría social Latinoamericana, textos escogidos*. México, UNAM.
- Roitman, M. (2007). *Las razones de la democracia en América Latina*. La Habana. Ciencias Sociales.

- Santos, B. de S. (2006). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Buenos Aires. CLACSO.
- Sotelo Valencia, Adrián (2005), *América Latina y el Caribe, de crisis y paradigmas: la teoría de la dependencia en siglo XXI*. México, coedición Editorial Plaza y Valdés-FCPyS-UNAM-UOM.
- Suárez, L. y García, T. (s/f) Las relaciones interamericanas desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta el triunfo de la Revolución Cubana. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/salazar/lec6.pdf>
- Torres, C. A. (2002). The state, privatization and educational policy: a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications. *Comparative Education, Vol. 38, N° 4*.
- Torres, C. A. (2006). *Lecciones en sociología de la educación. Educación, poder y conocimiento*. Caracas, Laboratorio Educativo.

Documentos referenciados

- Organización de Estados Americanos (2001). *Carta democrática interamericana*.
- Organización de Estados Americanos (2005). *Programa interamericano sobre educación en valores y prácticas democráticas*. Washington DC.
- Organización de Estados Americanos (2005). Declaración de Scarborough y compromisos para la acción.
- Organización de Estados Americanos (2006). *Proyecto de resolución Programa interamericano sobre educación en valores y prácticas democráticas*.
- Organización de Estados Americanos (2008). Políticas nacionales sobre educación para una ciudadanía democrática en las Américas. Informe Analítico, Washington, DC.